Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Priscila de Oliveira Dornelles

A Creche UFF e sua Flor de Papel: uma análise sobre a produção de conhecimento de uma biblioteca escolar infantil

Rio de Janeiro
2016

Priscila de Oliveira Dornelles

A Creche UFF e sua Flor de Papel: uma análise sobre a produção de conhecimento de uma biblioteca escolar infantil

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Infantil.

Orientadora: Prof.ª Dra. Ligia Maria M. L. Leão de Aquino

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

D713 Dornelles, Priscila de Oliveira.
A Creche UFF e sua Flor de Papel: uma análise sobre a produção de conhecimento de uma biblioteca escolar infantil / Priscila de Oliveira Dornelles. – 2016.
131 f.

Orientadora: Ligia Maria M. L. Leão de Aquino
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Creche – Teses. 3. Biblioteca – Teses. I. Aquino, Ligia Maria M. L. Leão de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____
Assinatura Data

Priscila de Oliveira Dornelles

A Creche UFF e sua Flor de Papel: uma análise sobre a produção de conhecimento de uma biblioteca escolar infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação Infantil.

Aprovada em 31 de outubro de 2016.

Banca examinadora:

_____

Profª. Dra. Ligia Maria M. L. L. de Aquino (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Profª. Dra. Márcia Cabral da Silva

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Profª. Dr. Jader Janer Lopes

Universidade Federal Fluminense - UFF

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Manu, a mais nova flor do meu jardim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me restituir todas as vezes em que me desacreditei.

À professora Ligia Maria M. L. Leão de Aquino, minha orientadora, por me receber cordialmente no Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente, por compartilhar generosamente seus saberes conosco, pelo incentivo e orientação durante o desenvolvimento desta dissertação.

À equipe da Creche UFF, em especial à Rachel Polycarpo da Silva, bibliotecária responsável pela Flor de Papel, pela receptividade e disponibilidade de análise do acervo da unidade, contribuindo para a realização da pesquisa.

À Banca Examinadora por terem aceitado participar da avaliação deste trabalho.

Ao Colégio Pedro II por conceder a licença que me permitiu a dedicação aos estudos.

Aos professores e colegas de disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que colaboraram para meu crescimento acadêmico compartilhando seus saberes no decorrer deste curso de mestrado. Em especial, às colegas do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente que me receberam amigavelmente desde a minha chegada no grupo, sendo fortalecido os laços de amizade durante esta caminhada: Ana Claudia dos Reis, Barbara Bersot, Cassia Santos, Claudia Melo, Denise Oliveira, Flávia Menezes, Josiane de Barros, Maira, Monica, Nathalia e Paulina Miceli.

Ao meu marido Thiago, companheiro e amigo, pela compreensão durante este marcante e difícil processo de crescimento pessoal.

Aos meus pais, Eloisa e Milton grandes responsáveis pela pessoa que me tornei.

À minha avó, Maria Apparecida, pessoa fundamental em minha formação, exemplo de doação.

À minha irmã, Daniele, por nossa amizade e por muitas vezes me servir como exemplo de pessoa íntegra.

Em especial, à amiga Paulina Miceli pela disponibilidade de escuta, pela paciência e carinho com que acompanhou este processo; e à grande amiga e parceira Flávia Menezes, que poderia ser minha mãe, por ser tão presente, disponível, exemplo de força e determinação.

Em memória de Eliana Leal, minha madrinha, e de Eliane Fernandes (amiga), pessoas fundamentais em minha vida, que resguardaram durante toda minha infância o meu direito de ser criança, deixando grande saudade daquele tempo. Vocês moram no meu coração.

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! No princípio não era o verbo?

Fanny Abramovich

RESUMO

DORNELLES, Priscila de Oliveira. **A Creche UFF e sua Flor de Papel**: uma análise sobre a produção de conhecimento de uma biblioteca escolar infantil. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A Biblioteca Flor de Papel (BFP) assumiu o lugar de protagonista em um trabalho de pesquisa que pretendeu investigar a relação entre criança, livro e a literatura infantil em espaços específicos, distintos dos espaços escolares comumente frequentados pelas crianças na educação infantil (sala de atividades, refeitório, brinquedoteca, entre outros). Trata-se de uma biblioteca pensada e estruturada para receber crianças de 1 a 5 anos de idade, localizada nas dependências da Unidade de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis – Creche UFF. Compreender como se dá o envolvimento da criança pequena com a literatura infantil e também como este espaço colabora com a Creche em seu compromisso com as funções de ensino-pesquisa-extensão foram as motivações que suscitaram o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado inscrita neste texto. O material empírico produzido é composto de 75 trabalhos, entre dissertação de mestrado, artigos acadêmicos, relatórios de estágio, projetos e relatórios de extensão, resumos de artigos acadêmicos, trabalho de conclusão de curso, e outros relativos às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na BFP. Integra o material empírico entrevista realizada com a profissional de biblioteconomia responsável pela instituição. A leitura, estudo e análise desta produção foi realizada com base na metodologia de Interpretação de Sentidos (MINAYO, 2012). Além da análise do *corpus* desta pesquisa, foi realizada revisão de literatura que trata da constituição das bibliotecas escolares e da literatura infantil no Brasil, passando pelas atuais políticas públicas para o fomento da leitura literária e do livro infantil. Os estudos de Moraes (1943), Milanesi (1985) e Campello (2003, 2011) fundamentaram as perspectivas históricas narradas nesta dissertação. Esta pesquisa possibilitou o reconhecimento da biblioteca escolar como um espaço para a aproximação da criança com a literatura infantil; assim como um território de produção de experiências de infância e de culturas infantis, na medida em que as crianças criam e recriam livremente suas vivências e interações com os livros, com seus pares e com os adultos; além de afirmar a identidade da Biblioteca Flor de Papel como um ambiente da educação infantil que visa contribuir para a formação dos pequenos leitores e produz conhecimento sobre as crianças e a infância no contexto da leitura e da literatura infantis. Essas conclusões foram possíveis no trabalho de estudo e análise das 75 produções que compõem o material empírico já referendado anteriormente, assim como da entrevista com a bibliotecária.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Literatura Infantil. Creche Universitária. Infância. Educação Infantil.

ABSTRACT

DORNELLES, Priscila de Oliveira. **School Children's Library The wealth found in the production of knowledge of a flower**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The Paper Flower Library (BFP) took the protagonist of place in a research work aimed to investigate the relationship between child, book and literary reading in specific spaces, distinct from school areas commonly frequented by children in early childhood education (activity room, dining room, reading room, playroom, etc.). This is a library designed and structured to accommodate children from 1 to 5 years old, located in Early Childhood Education Unit of the premises of the University College Geraldo Reis - Creche UFF. Understanding how is the involvement of young children with children's literature and also how this space works with the Creche in its commitment to the teaching-research-extension functions were the motivations leading to the development of this master's research entered in this text. The empirical material produced consists of 75 works, including dissertation, academic papers, internship reports, projects and extension reports, academic papers summaries, completion of course work, and others related to teaching, research and extension developed in the BFP. Integrates the empirical material interview with librarianship professional responsible for the institution. Reading, study and analysis of this production was based on the Senses Interpretation methodology, according to Minayo (2012). In addition to the corpus of this research analysis, literature review was carried out which deals with the historical development of school libraries and children's literature in Brazil, through the current public policies for the promotion of literary reading and children's book. The Moraes studies (1943), Milanesi (1985) and Campello (2003, 2011) substantiate the historical perspectives narrated in this work. This research allowed the recognition of the school library as a space to approach the child with children's literature; and a production area of childhood experiences and child cultures, in that the children create and freely recreate their experiences and interactions with books, with their peers and with adults; besides affirming the identity of Paper Flower Library as an environment of early childhood education that contributes to the training of young readers and produces knowledge about children and childhood in the context of reading and children's literature. These conclusions were possible in the work of study and analysis of the 75 productions that make up the empirical material was endorsed previously, as well as the interview with the librarian.

Keywords: School library. Children's literature. Knowledge production. University Nursery.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Biblioteca Flor de Papel.....84
Figura 2 - Informativo sobre a IV Mesa Redonda.....89
Figura 3 - Folder Mesa Redonda 2012. 97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - 9 Habilidades conquistadas por meio do exercício das normas da Competência Informacional 34
Quadro 2 - Documentos analisados, separados por tipo. 95
Quadro 3 - Documentos analisados, separados por quinquênio e tipo de produção/atividade. 95
Quadro 4 - Horário de Funcionamento da BFP no ano de 2001 99

LISTA DE SIGLAS

ANUUFEI	Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
BFP	Biblioteca Flor de Papel
CDD	Classificação Decimal de Dewey
CDU	Classificação Decimal Universal
CEB	Câmara de Educação Básica
CI	Ciência da Informação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLUNI	Colégio Universitário Geraldo Reis
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GPISD	Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFLA/UNESCO	Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro
NDC	Núcleo de Documentação
NMPEEC	Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos da Criança de 0 a 6 anos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLL	Programa Nacional do Livro e Leitura
PROALE	Programa de Alfabetização e Leitura
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
SDC	Superintendência de Documentação
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Estado Do Rio de Janeiro
UUEI	Unidades Universitárias de Educação Infantil

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	**A BIBLIOTECA ESCOLAR NO BRASIL**	22
1.1	**Um breve histórico sobre o surgimento da biblioteca escolar no Brasil**	22
1.2	**A biblioteca na escola – um novo horizonte condicionado a velhas práticas**	28
1.3	**A biblioteca escolar na pesquisa acadêmica**	30
1.4	**Novas metodologias para a valorização do espaço - A biblioteca escolar e a Competência Informacional**	32
1.5	**Políticas de incentivo à leitura e à biblioteca**	36
2	**ERA UMA VEZ A INFÂNCIA**	46
2.1	**A infância e seus contextos**	46
2.2	**As contribuições dos estudos sociais da infância e a cultura de pares**	49
2.3	**A educação infantil no Brasil**	54
3	**O LIVRO PARA CRIANÇAS**	60
3.1	**O livro para crianças no Brasil**	65
3.2	**A magia da fantasia**	66
3.3	**A criança, a escola e a literatura infantil**	69
4	**A PESQUISA**	75
4.1	**Unidades Universitárias de Educação Infantil**	76
4.2	**A Unidade de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis - Creche UFF**	78
4.2.1	A proposta educacional da Creche UFF	80
4.2.2	A universidade e a educação infantil	81
4.3	**A Flor de Papel**	83
4.4	**Metodologia**	84
4.4.1	Os Caminhos da Pesquisa	86
4.4.2	Primeiras impressões: o site da Biblioteca Flor de Papel	87
4.4.3	Acesso à rede Pergamun - biblioteca virtual da UFF	89
4.4.4	Visita à creche UFF e o diálogo com a bibliotecária	90
4.4.5	Analisando as produções	93
4.4.5.1	Mesa Redonda sobre bibliotecas na educação infantil	96

4.4.5.2 Projetos de extensão e Relatórios – desafios para uma Flor 97
4.4.5.3 O chão da biblioteca nos relatórios de estágio e monografias (TCC`s) 103
4.4.5.4 O olhar de pesquisador – a leitura de TCC`s 107
4.4.5.5 "Biblioteca pra quem não sabe ler?" – As reflexões da bibliotecária acerca dessa Flor 109
CONSIDERAÇÕES FINAIS 112
REFERÊNCIAS 118
APÊNDICE A - Produções sobre a Biblioteca Flor de Papel 125
APÊNDICE B - Planta da Unidade de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis – Creche UFF 131

INTRODUÇÃO

A presente dissertação integra a pesquisa *Infância e diversidade na produção do conhecimento nas Unidades Universitárias de Educação Infantil* realizada pelo Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente coordenado pela Professora Doutora Ligia Maria M. L. L. de Aquino, que tem por objetivo analisar o papel das Unidades de Educação Infantil Universitárias (UEIU) na produção do conhecimento sobre a infância e como o conhecimento produzido a partir dessas unidades se relacionam com as funções de ensino-pesquisa-extensão, próprias da universidade (AQUINO, 2015, p.1).

Portanto, este trabalho realiza-se na Unidade de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis, que também conhecemos por Creche UFF (umas das unidades de educação infantil investigadas pela pesquisa do GP supracitado), e têm como objeto de pesquisa as produções de conhecimento produzidas a partir da Biblioteca Flor de Papel (BFP), uma biblioteca infantil integrada a esta UUEI, tendo como pretensão, por meio da análise dessas produções, conhecer melhor o trabalho dessa biblioteca, compreender como se dá o envolvimento da criança pequena com a leitura literária e também como este setor colabora com a Creche em seu compromisso com as funções de ensino-pesquisa-extensão.

Trajetória profissional e aproximação com o tema

No ano de 2007, concluí a graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e concomitantemente fui aprovada no concurso para atuar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura de Nova Iguaçu, sendo admitida pela Escola Municipal Paulo Freire, localizada no bairro da Grama, situado na zona rural do referido município. Naquele momento, era recente o processo de urbanização no bairro, pois suas ruas haviam recebido recentemente pavimentação e asfalto. A escola possuía 10 turmas funcionando em cada turno, entre elas havia turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em minha primeira experiência docente tive dificuldades em explorar a questão da leitura literária com as crianças, visto que a escola não possuía biblioteca e seu acervo de literatura infantil alocava-se em uma estante na sala da direção, uma sala bem movimentada

principalmente no início e final de cada turno, já que as professoras precisavam passar por lá para, além de assinar o ponto, usar o único mimeógrafo[1] disponível na escola para a produção de atividades para as crianças. Sendo assim, não era um lugar de trânsito das crianças e, portanto, não havia livros expostos à disposição das mesmas todo tempo na escola. Acompanhado a isso, recém-saída da universidade, possuía pouca experiência e, talvez por pouca reflexão sobre o tema naquele momento, ainda não elaborava formas de trazer às crianças maneiras de proporcionar maior contato com os livros. No entanto, as minhas experiências de infância na escola me levaram a trazer, diariamente, um livro infantil para a sala de aula para ler com as crianças, e depois deixava que o livro circulasse pela sala passando pelas suas mãos, de forma que pudessem apreciá-lo.

Em 2008, exonerei-me do cargo de professora em Nova Iguaçu, já que fui aprovada para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura do Rio de Janeiro, vindo a compor o grupo de trabalho da Escola Municipal Eurico Vilella, e concomitantemente a isso, fui aprovada em processo seletivo para professor substituto do Colégio Pedro II, uma autarquia Federal situada no estado do Rio de Janeiro. Neste ano, vivi o paradoxo da questão do incentivo à leitura quando comparava o trabalho desenvolvido em cada uma destas instituições.

A primeira escola situava-se num bairro de classe popular na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, atendia, principalmente, às crianças advindas de comunidades que compunham o Complexo do Alemão. A escola possuía em torno de 5 turmas em cada turno, atendendo à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental; possuía também uma sala de leitura e sala de brinquedos, no entanto as duas estavam sempre trancadas por “precaução”, pela manutenção dos materiais que as compunham.

Tratando-se do tema desta pesquisa, focarei na condição de funcionamento da sala de leitura, que se localizava no segundo andar da escola, em frente à sala de brinquedos. No mesmo corredor havia mais três salas de aula, no entanto, durante o período em que lá estive, a escola não possuía nenhum profissional especificamente dedicado ao trabalho nesse espaço; houve anos em que o coordenador pedagógico se dividiu entre as duas funções, coordenar a escola e atuar na sala de leitura, sendo esta função sempre compartilhada com as professoras regentes das turmas. Nesse caso, estava sempre buscando levar um livro para ler com as crianças em sala de aula, e às vezes, ia com elas até a sala de leitura para que escolhessem livros e levassem para ler em casa. Tenho a lembrança do dia em que escolhi o livro

[1] Este único aparelho atendia a todas as professoras nos dois turnos de funcionamento da escola. A escola não possuía uma copiadora eletrônica.

Reinações de Narizinho de Monteiro Lobato, para ler com as crianças; algumas se mostravam bem atentas, outras nem tanto. Até o momento em que foi preciso fazer uma pausa na leitura, já que eu mesma havia me confundido para compreender a cena narrada na história, explicada por uma imagem reproduzida no livro e parei para pensar o quanto poderia estar sendo confuso para as crianças também. Eu não havia feito uma leitura prévia antes de levá-lo para as crianças; e ainda que tivesse uma boa coleção de livros infantis na infância, eu conhecia a obra de Monteiro Lobato apenas pelo programa de TV. Daí surgiu a reflexão sobre a importância de se conhecer, de se explorar a obra antes de compartilhá-la com a turma.

Em contrapartida, no Colégio Pedro II havia a todo tempo muita preocupação com a introdução da leitura literária no cotidiano das crianças. O *campus* Humaitá, onde comecei minha atuação como professora bidocente[2], atendia a crianças de diversas regiões da cidade, da zona norte à zona sul, crianças de classe popular e crianças de classe média. A escola possui turmas do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e do Ensino Médio, sendo o prédio dos anos iniciais separado dos demais anos. Em se tratando de ações de incentivo ao convívio com os livros de literatura infantil, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, as atividades começam em sala de aula com o projeto *UAU, que legal* em que as crianças escolhem semanalmente livros para lerem em casa e retornam com o livro na semana seguinte para escolherem outro, além desse projeto, as crianças também possuem na parte diversificada do currículo aula de literatura com uma outra professora dedicada apenas a este trabalho; a cada aula as crianças conhecem uma história nova e, após a escuta, participam de atividades contextualizadas com o texto lido pela professora; a escola oferece ainda uma biblioteca que conta com o trabalho de um(a) técnico(a) administrativo(a), um(a) professor(a) ou técnico(a) em biblioteca; e fica aberta durante todo o período em que as crianças estão na escola podendo ser acessada livremente na hora do recreio ou em momentos dirigidos pela professora.

No ano de 2009, fui aprovada em concurso público me tornando professora efetiva do Colégio Pedro II, sendo necessária a mudança de *campus*, indo do bairro do Humaitá para São Cristóvão. Ainda que este segundo *campus* esteja localizado em uma região mais central da cidade, a realidade das turmas não é muito diferente, já que este campus também recebe crianças advindas de várias regiões da cidade do Rio de Janeiro, como também de cidades vizinhas localizadas na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, como Niterói, São Gonçalo, Duque de Caxias, São João de Meriti, entre outras.

---

[2] Trata-se de uma segunda professora presente em sala de aula para o acompanhamento das crianças com necessidades especiais.

Atuando como regente de turma dos anos iniciais nesse *campus*, não desisti do propósito de aproximar a literatura infantil das crianças em sala de aula, além de expandir as atividades pertinentes ao *Clube do Livro*[3], *a* leitura literária sempre teve um espaço especial no dia-a-dia das turmas em que atuei e atuo; às vezes a leitura é feita por mim e às vezes feita pelas crianças. No final do ano de 2014, tive o agradável retorno de uma criança ao ouvi-la afirmar na *Roda de opiniões* que, apesar de não gostar de ler, o positivo para ela naquele ano foi ter conseguido ler todo o *box* da coleção de Monteiro Lobato em quadrinhos[4]. Aquele relato possibilitou-me a reflexão de que a literatura havia sido explorada em seu sentido estético e meu objetivo, a aproximação com a leitura literária, havia sido alcançado.

Os livros infantis sempre me tocaram como algo fundamental a compor as experiências vividas no cotidiano das crianças, a fantasia misturada à capacidade de imaginação dos pequenos, quando saída das histórias enriquecia ainda mais as brincadeiras e o *faz-de-conta*.

Em 2011, o Colégio Pedro II torna-se um Instituto Federal de Educação e passa a assumir um papel de responsabilidade junto às ações acadêmicas voltadas para além do ensino, como também para pesquisa e extensão, dando início ao seu mestrado profissional; logo em seguida, muitos grupos de estudo e pesquisa formados por professores(as) viriam a surgir. Já antes disso, a escola sempre se mostrou aberta ao planejamento conjunto, à divisão das atividades e a discussões pertinentes ao cenário escolar como também àquelas presentes no cotidiano exterior à escola, uma instituição que nos instiga a buscar sempre mais conhecimento.

Apresentação da pesquisa

Instigada por uma instituição que busca constantemente refletir sobre suas questões mantendo suas práticas cotidianas em constante diálogo com as discussões presentes na universidade, e pela convivência com pares que atuam reflexivamente em suas práticas, senti

[3] Projeto que funciona como o *Uau, que legal!* no *campus* Humaitá.

[4] A coleção foi adquirida para compor o acervo do *Clube do Livro* e sentíamos muita satisfação em ver a crianças trocando os livros a cada semana, recomendando a leitura umas para as outras e, muitas vezes, disputando os livros. Ainda que saibamos que alguns especialistas não corroboram com a mudança da linguagem dos textos como forma de facilitar a apropriação pelas crianças, como no caso dos quadrinhos, ver as crianças comentando as histórias, falando sobre os personagens e curiosas para conhecerem o livro da próxima semana fez a nossa intenção valer a pena.

necessidade de uma aproximação com a academia como forma de enriquecer minha troca diária com as crianças na escola, foi quando, no ano de 2012, passamos a participar dos encontros do GP Infância e Saber Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPED/UERJ), coordenado pela professora Ligia M. L. de Aquino, participando, inicialmente, como colaboradora.

O GPISD teve seu início no referido programa no ano de 2010 desenvolvendo a pesquisa *Creche universitária e produção do conhecimento sobre a infância* (2010-2012) e em seguida *Infância e diversidade na produção do conhecimento nas unidades universitárias de educação infantil* (2012-2015), na qual se inclui esta dissertação.

A participação no GPISD foi um grande divisor de águas, tanto no campo profissional como no pessoal; com sua dinâmica de leituras de textos acompanhadas de discussões no grupo, levou-me a repensar minhas ações como educadora, na escola e fora dela. Ainda que o grupo desenvolva seus estudos voltados para a questão da criança pequena e da educação infantil, e essa não seja minha área de atuação, vejo o quanto o estudo da infância me leva a compreender melhor o funcionamento das mais diversas áreas como a política, a educação e outras questões importantes que dizem respeito à dinâmica social.

Logo, ao tomar conhecimento do material elaborado pelo GPISD sobre a produção de conhecimento produzida na Creche UFF foi possível conhecer este espaço e compreender melhor a dinâmica de uma UUEI, e o compromisso dessas instituições no que tange ao tripé ensino-pesquisa-extensão. A maneira respeitosa como as pesquisadoras do grupo se dirigiam à Creche me instigou ainda mais em querer me aproximar deste espaço; e tudo se concretizou quando tomei conhecimento da existência de uma biblioteca na Unidade.

Então, surgiu a curiosidade sobre como seria realizado o trabalho nesta biblioteca, formulando as seguintes questões: Como se daria a aproximação das crianças com a literatura infantil? De que maneira seria permitido às crianças viverem suas experiências de infância neste espaço? Como a biblioteca cumpre, junto à Creche, seu compromisso com as práticas acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão?

Foi a partir destes questionamentos que demos início à pesquisa de mestrado que originou esta dissertação. Seguindo a prática já exercida pelo Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente, optamos pela pesquisa qualitativa de análise documental, além de entrevista com a bibliotecária responsável pela creche durante o período da pesquisa. Para a análise dos documentos usamos o Método de Interpretação de Sentidos que para Gomes (2012, p. 97) trata-se de uma “perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais que analisa: (a) palavras; (b) ações; (c) conjunto de inter-relações; (d) grupos; (e) instituições, (f) conjunturas,

dentre outros corpos analíticos". Sintetizando uma concepção de Geertz (1989) sobre o tema, Gomes (2005) afirma que

> [...] a cultura são essas intricadas teias e a sua interpretação pelos que a vivem e ao mesmo tempo produzem estruturas de significados socialmente estabelecidos. A interpretação seria, portanto, a compreensão dessas estruturas, dentro de sua base social e material. A dialética entre as interpretações e "re-interpretações" dos diferentes atores sociais que interagem dentro das condições objetivas em determinado espaço e tempo é a contextualização (GOMES, 2005, p. 203-204 apud GOMES, 2012, p. 97-98).

Entendemos que por meio da análise documental foi possível conhecer a realidade da biblioteca, seu cotidiano, e as mudanças sofridas com o passar do tempo, além de verificarmos as atividades realizadas de forma a contemplarem as ações de ensino-pesquisa-extensão.

A fim de responder às questões que impulsionam essa pesquisa foram analisadas 75 produções encontradas no acervo da Biblioteca Flor de Papel (BFP), da Biblioteca Central do Gragoatá (BCG) e em páginas da internet, levando-se em consideração o título, as palavras-chave (quando havia) e o resumo (também quando havia) na seleção dos trabalhos que viriam a compor o *corpus.*

A análise bibliográfica deu-se durante todo o curso de mestrado e, visando contextualizar a interpretação dos documentos por meio do Método da Interpretação de Sentidos, segundo Minayo (2012) e Gomes (2012), buscamos dialogar com autores que nos trouxeram a oportunidade de melhor aprofundarmos nossos conhecimentos acerca das temáticas aqui desenvolvidas e que acreditamos que fossem capazes de nos embasar teoricamente respondendo às nossas questões iniciais.

No primeiro capítulo, trazemos um estudo sobre as bibliotecas escolares no Brasil. Abordamos um breve histórico sobre a chegada das bibliotecas públicas desde o século XIX, introduzindo a criação das bibliotecas escolares por volta dos anos de 1920;
o desenvolvimento de estudos acadêmicos acerca deste tema e como os estudos na área da Biblioteconomia vêm produzindo seus saberes de forma a conduzir o trabalho nas bibliotecas escolares, visando a conquistar maior reconhecimento da relevância de sua função junto à escola. Neste capítulo, trazemos os estudos de Moraes (1943), Milanesi (1985), Vidal (2014), Silva (1985), Carneiro Silva (2003), Campello (2013), Campello (2003, 2007).

No segundo capítulo, abordamos os conceitos de criança e infância que defendemos, sem deixar de historicizar a formação dos conceitos estabelecidos hoje pela sociedade, a fim de compreendermos melhor o papel das instituições de educação que surgiram com o intuito

de compartilharem com as famílias a responsabilidade de incutirem nas crianças e jovens os valores sociais vigentes à época (século XVIII); assim como tais valores foram se modificando e modificando, também, a atuação de tais instituições, permitindo novas interpretações acerca da criança e da infância a partir do desenvolvimento da pesquisa acadêmica sobre o tema nas mais diversas áreas do conhecimento. Para embasar nossos estudos dialogamos com Abramowicz (2012), Marchi (2009) e outros pesquisadores dos Estudos Sociais da Infância; além de nos pautarmos nos estudos de Ariès (1981), Rocha (2001), Kuhlman Jr. (2001) e Rosemberg (1984) ao tratamos da história da pesquisa sobre a infância e da educação infantil. Contribuiu, também, neste momento os estudos de Aquino (2008) ao trazer as políticas em defesa dos direitos da criança pequena à educação.

No terceiro capitulo, veremos um pouco da história do livro para crianças que surge junto com a necessidade da escola em transmitir os valores de uma classe social dominante às crianças e jovens no século XVIII, mas que vai sofrendo modificações no seu conceber conforme vão se delineando novos olhares sobre a criança e a infância. Aqui, pautamos nossa compreensão abordando os estudos desenvolvidos por Lopes e Vasconcellos (2006), Zilberman (1984, 2003), Arroyo (2011) e Perroti (1986) acerca da história do livro para crianças; por Silva (2010), Lajolo e Zilberman (1988) sobre o desenvolvimento da literatura para crianças no Brasil; por Coelho (2000) e Cademartori (1984) sobre o conceito de literatura infantil na atualidade, e por Cabral (1998) sobre os atravessamentos do livro infantil com a infância e com a escola.

No quarto capítulo, apresentamos o trabalho de análise sobre a produção de conhecimento realizada pela Biblioteca Flor de Papel, a fim de encontrarmos as possíveis respostas para os questionamentos levantados quando nos aproximamos deste espaço; tendo não só a intenção de conhecê-la melhor, mas também, saber como se desenvolvem as ações de ensino-pesquisa-extensão neste espaço, confirmando seu vínculo com a universidade e seu compromisso com a produção de conhecimento. Como já citados anteriormente, pautamos nossa metodologia nos estudos de Minayo (2012) e Gomes (2012). Ainda neste capítulo, falamos da constituição histórica das creches universitárias, pois trazer a história para o enredo da pesquisa, ainda que de forma sucinta, contribui para que o leitor possa se situar no contexto em que a biblioteca está inserida.

Com este trabalho, pretendemos dialogar com os estudos em torno das temáticas aqui abordadas, entre elas, as que tratam das questões da biblioteca escolar; da biblioteca infantil; da relação livro infantil/criança pequena, e principalmente da biblioteca escolar como espaço de produção de conhecimento.

Pretendemos que esta pesquisa possa contribuir para a história de produções da BFP e suscitar em seus leitores, principalmente profissionais da educação e da biblioteconomia, o interesse em desenvolverem mais estudos sobre tais temáticas, além de colaborar na reflexão sobre suas práticas.

1 **A BIBLIOTECA ESCOLAR NO BRASIL**

Neste primeiro capítulo, trazemos um breve histórico sobre a biblioteca escolar no Brasil e os desafios por ela enfrentados no reconhecimento de seu papel, como parte integrante da escola na condução de crianças e jovens pelo mundo dos livros e impressos de diferentes gêneros e finalidade: literatura; técnico-científico; entretenimento; artes visuais, entre outros, sendo a possiblidade para novos conhecimentos e para o encontro entre a Educação e a Biblioteconomia.

1.1 **Um breve histórico sobre o surgimento da biblioteca escolar no Brasil**

Analisando o panorama social vigente no pós-ditadura militar, entre os governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, Ezequiel Theodoro da Silva (2005) nos convida a refletir sobre as possibilidades e oportunidades de se introduzir no Brasil políticas educacionais de incentivo à leitura e à formação de leitores, políticas essas que viriam a contribuir para a promoção do conhecimento e a formação do cidadão. Mas o que se viu não foi bem isso.

Com o fim da ditadura militar, surge o sentimento de esperança e liberdade com a redemocratização do país, o fim da censura e acesso aos meios de comunicação, num contexto em que se intensifica a globalização da informação e tecnologias digitais e virtuais, a conduta de “subserviência da população” deveria ser substituída por um novo quadro de direitos dos cidadãos. Para Silva (2005), a aceleração com que as informações eram processadas e o avanço tecnológico permitia-nos acreditar que as carências pelas quais havia passado a educação no Brasil na década de 1980 seriam sanadas da maneira mais radical e eficaz possível. Com os termos “conhecimentos” e “cidadania” em alta, a escola teria uma ampla função neste novo cenário brasileiro (SILVA, 2005, p. 5-6).

> Pensávamos que agora sim, em função do inegável valor da leitura para a efetivação do conhecimento e para o exercício da cidadania, o povo brasileiro teria a chance de uma frequentação mais assídua aos livros em um número maior de bibliotecas ou, no mínimo, teria mais fôlego econômico para adquirir os bens circunscritos ao mundo da escrita. (SILVA, 2005, p.6).

Visando contornar a condição de subserviência reproduzida pelo pensamento autoritário vigente durante os anos de ditadura, acreditou-se que a escola teria o papel de trazer a luz aos sujeitos, que em contato com a leitura e o conhecimento estariam se apropriando de um direito que lhes amplia na percepção acerca de seu papel no mundo e lhes possibilita se reconhecerem como agentes transformadores de sua realidade.

Ainda que os programas voltados para o incentivo à leitura no Brasil tenham sido implementados nos anos de 1980[5], o que se percebe é uma quase ausência de políticas para produção e distribuição de livros, principalmente em relação às populações mais afetadas social e economicamente, já que para estas pessoas o acesso ao livro e à leitura ainda era uma questão a ser resolvida. O Brasil ainda tem muito que avançar, principalmente quando se trata da garantia desse direito aos cidadãos das classes populares.

Para compreendermos melhor o cenário que encontramos hoje, acerca do hábito de leitura e da relação dos brasileiros com o livro, cabe, aqui, trazer um pouco sobre o percurso das bibliotecas no Brasil, sem precisar ir muito longe.

Moraes[6] em seus estudos afirma que, na Europa, a preocupação com a criação e o desenvolvimento da cultura em torno da biblioteca surge durante o século XIX, quando da transformação e expansão das cidades e a revolução industrial, nasce na burguesia a preocupação com a formação do proletariado, o que era chamado de "pão espiritual" (MORAES, 1943, s/p, grifos do autor). Neste contexto, ainda segundo Moraes, logo espalham-se pelo continente as bibliotecas populares, compreendidas como ação de benevolência dos mais ricos para os mais pobres, como se aos primeiros coubessem a ação de classificar o saber destinado aos últimos. Ou seja, para cada classe social bibliotecas e leituras diferentes, os trabalhadores teriam acesso às leituras compreendidas como adequadas para este grupo social, selecionadas pelos "patrões", ou elite (MORAES, 1943).

No Brasil, antes da chegada da Família Real em 1808, havia somente as bibliotecas dos conventos e, apenas em 1814, no Rio de Janeiro, os livros deixaram de circular somente em ambiente religioso em função da instalação da Biblioteca Real no Hospital dos Terceiros Carmelitas (MORAES, 1943, s/p). Embora a análise de Moraes nos leve a considerar que este evento inaugura a possibilidade de acesso aos livros pela população fluminense fora de ambientes religiosos, entendemos que esta situação estaria longe de representar a realidade dos fatos, já que a leitura era privilégio para poucos, assim como o acesso aos livros para o

[5] Veremos tais políticas mais a frente nesta dissertação.

[6] Sobre o autor citado anteriormente cabe a ressalva para informar que este foi o primeiro diretor da Divisão de Bibliotecas Públicas da Prefeitura de São Paulo.

povo. Cabe ressalvar ainda que na nossa compreensão os negros africanos e seus descendentes não foram inseridos no contexto da população fluminense retratada pelo autor.

Durante o Segundo Reinado, originadas da fortuna dos barões e fazendeiros, as bibliotecas fundadas nas pequenas cidades de interior começam a desaparecer acompanhando o declínio e empobrecimento das famílias que compunham este grupo social. Enquanto isso, crescia a quantidade de bibliotecas mantidas pelo governo. Com o auxílio de uma lei que determinava que todo editor deveria doar-lhe um exemplar de cada livro editado, a Biblioteca Nacional do Rio aumenta seu acervo também adquirindo coleções particulares, acompanhando este crescimento estavam as bibliotecas dos Ministérios e das Faculdades. Porém, com o tempo, com a falta de investimento e planejamento, acompanhados da burocratização reinante nas repartições públicas e, consideradas como artigos de luxo, as bibliotecas foram se perdendo e se degradando (MORAES, 1943).

Com a independência (1822) fundam-se jornais e implantam-se tipografias. Diminui-se o cerceamento à literatura, abrem-se escolas e novas bibliotecas:

> Além da Biblioteca Pública da Bahia (1811) e da Biblioteca Imperial e Pública do Rio de Janeiro (Biblioteca Nacional), incorporada ao patrimônio do Estado em 1825, novas foram criadas: Biblioteca da Faculdade de Direito de São Paulo, uma junção das bibliotecas da Cúria e do Mosteiro de São Francisco, compradas com o objetivo de servir a uma futura universidade paulista. (...). Em 1829, foi criada a Biblioteca Pública do Estado do Maranhão e, no ano seguinte, a Biblioteca da Faculdade de Direito de Pernambuco. Em 1837, fundou-se uma Biblioteca pública no Rio de Janeiro: a do Real Gabinete Português de Leitura. Progressivamente, outras foram criadas, ampliando as possibilidades de acesso ao livro. (MILANESI, 1985, p. 30-31).

No entanto, não podemos considerar com isto que o objetivo destes eventos era ampliar o acesso da população à leitura visto que tanto as escolas como os outros espaços de acesso aos livros e à leitura criados no período pós-Independência, não conseguiram suprir o alto índice de analfabetismo que atingia a população, cerca de mais de 80%, e, ao adentrarmos a República (1889), esse quadro pouco se altera, o índice de pessoas alfabetizadas não atinge os 30%. Apesar da alta produção literária da época, o que se poderia crer é que as pessoas que liam eram as mesmas que escreviam, o que fazia com que os grandes escritores da época não conseguissem viver só de literatura, com isso eles iam para as maiores agências de formação da opinião pública, onde circulavam folhetins, onde viam a possibilidade de continuar a trabalhar escrevendo publicando contos, novelas, crônicas, entre outros. (MILANESI, 1985, p. 31-32).

A inauguração dos cursos de Biblioteconomia por volta dos anos de 1930 indicava a abertura e a necessidade do debate sobre a organização das bibliotecas no eixo Rio de Janeiro – São Paulo (VIDAL, 2014, p. 198). Em 1929, foi implantado o curso de Biblioteconomia no Instituto Mackenzie (SP); em 1931, foi reaberto o Curso da Biblioteca Nacional que, após 7 anos de funcionamento, teria sido extinto em 1922; em 1936 foi criada "a Divisão de Bibliotecas da Prefeitura Municipal de São Paulo e a Escola de Biblioteconomia a ela vinculada, que, em 1940, foi transformada, após um ano de inatividade, em Escola de Biblioteconomia anexa à Escola Livre de Sociologia e Política." (VIDAL, 2014).

A partir daí, viria surgir na sociedade uma mudança de pensamento em torno da importância das bibliotecas e, principalmente, sobre a compreensão quanto ao trabalho do bibliotecário. A princípio, nomeavam-se os responsáveis por bibliotecas pessoas que gostavam de livros: poetas, escritores, etc. A Escola de Biblioteconomia surge com o objetivo de preparar tecnicamente os bibliotecários (SOUZA, 1990, p. 45). Com a insistência na formação técnica surgia uma nova concepção sobre o bibliotecário[7].

As mudanças no campo da Biblioteconomia viriam a se aproximar de iniciativas ligadas ao campo da educação. Com isso vemos uma fundação de bibliotecas em série:

> No Rio de Janeiro, surgiram, em 1932, a Biblioteca Central de Educação (chefiada por Armando de Campos); e, em 1934, da Biblioteca Infantil (dirigida por Cecília Meireles); ambas durante a reforma educacional de Anísio Teixeira. Em São Paulo foram inauguradas, em 1931, a Biblioteca Pedagógica Central (sob responsabilidade de Achiles Raspantini); e, em 1936, a Biblioteca Infantil Municipal (a partir de 1955, denominada Biblioteca Infantil Monteiro Lobato), gerida por Lenyra Fraccaroli até sua aposentadoria em 1961. A primeira foi normatizada pela reforma Lourenço Filho; a segunda pela administração Mario de Andrade do Departamento de Cultura. (VIDAL, 2014, p. 199).

Moraes (1943, s/p) descreve este cenário,

> Daí vermos surgir, por toda parte, uma ânsia de fundar bibliotecas, uma fome de leitura, nunca vistas neste Brasil. E fundam-se bibliotecas todos os dias. E todos os dias os jornais clamam pedindo livros para uma nova instituição que se organiza.

Em 1928, no Rio de Janeiro, cada escola deveria manter uma biblioteca para alunos e outra para professores. Inicialmente, um professor da escola seria o responsável pela biblioteca, mas no ano seguinte à determinação foi regulamentado o cargo de bibliotecário

[7] (...) em 5 de janeiro de 1937, pela Lei 2.839, criou-se o Conselho Bibliotecário e regulou-se o ingresso na carreira de bibliotecário mediante concurso e apresentação de diploma concedido por um Curso de Biblioteconomia. No ano seguinte, em 30 de setembro de 1938, fundou-se a Associação Paulista de Bibliotecas (APB). Rubens Borba de Moraes assumiu como seu primeiro presidente (1939-1944) (VIDAL, 2004, apud VIDAL, 2014, p. 199).

que gerenciaria somente o acervo destinado aos professores. “Em São Paulo, as bibliotecas escolares infantis chegavam a mais de 440 em 1936.” (VIDAL, 2014, p. 199).

Ao mesmo tempo em que reconhecia como fundamental essa mudança de pensamento e postura quanto à importância das bibliotecas para a formação do cidadão, Moraes (1943) acenava para a maneira perigosa como se dava a criação desse novos espaços, a falta de planejamento e estudo acerca do assunto já permitia que se fizesse previsões quanto ao seu futuro.

> Longe de mim a idéia de criticar tão animadora consciência da necessidade de livros. Mas não deixa de assustar essa avalanche desordenada, sem plano, sem método, dispersando esforços e dinheiro. Há urgência de um plano, de uma concentração de energias. Essas reflexões eu as fiz percorrendo muitas dessas novas bibliotecas, criadas num momento de entusiasmo, por particulares cheios de boa-vontade, confiadas a leigos, com uma inexperiência assustadora. Não posso deixar de temer que todo êsse dinheiro e êsse louvável esforço dê em nada dentro de poucos anos, tal qual aconteceu aos gabinetes de leitura dos fins do Segundo Reinado. (MORAES, 1943).

A partir da descrição feita por Moraes na citação acima, achamos profícuo ressaltar inúmeros acontecimentos que foram de extrema relevância para o fomento do livro e da leitura no Brasil como os movimentos Modernistas, principalmente a Semana de 1922; a luta dos Pioneiros da Educação Nova (1930), com a liderança de Anísio Teixeira, pela educação pública, laica e gratuita para a população; os trabalhos de Machado de Assis, Monteiro Lobato, Cecília Meirelles, que funda a primeira biblioteca infantil em 1934, sem esquecer a fundação da Academia Brasileira de Letras em 1897 e sua relevância para a literatura brasileira até os dias atuais. Entretanto como o foco dos estudos aqui proposto é a biblioteca e seus processos históricos no contexto da sociedade brasileira não nos prolongaremos discutindo cada um dos acontecimentos referendados anteriormente, salvo a inauguração da primeira biblioteca infantil que nos interessa por ser pertinente ao tema central desta dissertação. Portanto, podemos perceber que já havia pessoas preocupadas com a formação do hábito de leitura, que reconheciam os livros como uma possibilidade de liberdade, um meio pelo qual os indivíduos tomam conhecimento de mundo e se aproximam de seus direitos como cidadão, se afastando da lógica de dominação advinda do pensamento colonizador. Porém, a falta de aprofundamento sobre o assunto e a maneira desordenada como foram implantadas não permitiu o amplo reconhecimento da importância da biblioteca pelos diversos setores da sociedade.

O texto nos parece muito atual, apesar de já se terem passado mais de setenta anos, posto que ainda hoje a falta de sucesso da continuidade do bom funcionamento das bibliotecas

pode ser um função do pouco investimento no acompanhamento dos espaços e potencialização das experiências atreladas ao proposto nas políticas voltadas para o livro e o acesso à leitura, como por exemplo, formação/capacitação de profissionais especializados. Naquele período (década de 1930), a profissão do bibliotecário era muito recente no Brasil e a formação das pessoas que viriam realizar esta função deixava muito a desejar. De certa forma, mesmo com o passar dos anos este problema pouco mudou. Moraes (1943) defende que o encontro técnica e intelectualidade seriam componentes essenciais ao trabalho do profissional de biblioteca.

> Não quero dizer que o bibliotecário deva ser um técnico somente. A preocupação técnica exclusiva é tão prejudicial quanto a sua inexistência. O bibliotecário moderno deve ser um misto de técnico e de intelectual. A sua preocupação principal não deve ser datilografar fichas perfeitas, segundo um código de catalogação, mas conhecer o conteúdo dos livros que possue, ser um guia intelectual do leitor. Muitos bibliotecários esquecem que a principal cousa, na biblioteca, para o leitor, é o livro e não a técnica que se empregou para catalogá-lo e classificá-lo. (MORAES, 1943).

O autor, assim, parece considerar o caráter dinamizador do bibliotecário em relação a proporcionar aos usuários de biblioteca o acesso facilitado aos livros e à leitura. Em seus estudos faz referência a este profissional como um conhecedor das obras, uma pessoa com habilidade para recepcionar os leitores e conduzi-los em suas atividades dentro do espaço da biblioteca, porém o referido autor ressalta que desde os anos de 1940, já era possível vislumbrar mecanismos burocráticos regulando os processos nessas instituições públicas. Cabe-nos chamar atenção para tais mecanismos como instrumentos de controle de acesso à população aos bens públicos O mesmo autor usa o exemplo americano de funcionamento de bibliotecas como o ideal a ser imitado por nós, neste modelo, nem o bibliotecário, nem a biblioteca são públicos; portanto, haveria o esforço do profissional em oferecer um bom trabalho ao se ver numa situação de incerteza quanto ao seu futuro profissional. Não compartilhamos da ideia proposta por Moraes, visto que para nós os direitos do cidadão são de compromisso e responsabilidade do Estado, o que implica o dever para com o investimento não somente no acesso à cultura como também, na contratação do servidor público para atuar com qualidade nos espaços de acesso aos direitos (isso cabe não só aos estabelecimentos de ensino mas também em bibliotecas, hospitais e demais órgãos públicos). Talvez a falha no funcionamento esteja atrelada à forma de implantação de tais serviços públicos no Brasil e os meios de acesso aos cargos públicos àquela época influenciassem, como até hoje, na conduta e comprometimento dos funcionários. A literatura nos levou a pensar que existem bons e maus bibliotecários, assim como em qualquer outro cargo público, como naquela época, mas

não acreditamos que a instabilidade deva servir como meio de incentivo a nenhuma função, seja ela pública ou privada. Acreditamos que uma boa formação, o diálogo e o respeito à carreira servem como impulsionadores para a realização de um trabalho bem feito.

Mesmo sabendo que não há uma fórmula mágica que vá solucionar o problema das bibliotecas brasileiras em um curto espaço de tempo, uma sugestão bastante original dada pelo autor seria a organização de uma "rede de bibliotecas" em que uma estaria interligada a outra e servindo de apoio mútuo, o que remete ao tipo de serviço prestado hoje pelas universidades. Além disso, já orientava a valorização do profissional de biblioteca e a não-burocratização do espaço, assim como a redefinição e remodelação dos espaços já existentes antes da criação de novas bibliotecas, mas, principalmente, previa o afastamento do pensamento da criação do modelo europeu enquanto "hospital de almas" formador do trabalhador, mas sim como local de direito do cidadão, independente de sua classe social (MORAES, 1943).

1.2 **A biblioteca na escola – um novo horizonte condicionado a velhas práticas**

Refletindo sobre o papel da escola enquanto difusora do hábito de leitura, com a implantação da pedagogia tecnicista, que teve seu apogeu no Brasil na década de 1970, e a preocupação com métodos e técnicas, assim como o descuido com os conteúdos voltados para a aquisição de conhecimentos, retirou-se da escola de uma vez por todas, o caráter politico-filosófico que a ela deveria pertencer.

A Reforma do Ensino associada à Lei 5692 de 1971 traria em si novas práticas a serem exploradas pela escola, no entanto, a não-observação pelo poder público do histórico das deficiências encontradas no sistema de ensino brasileiro levou à ineficiência de tais práticas. Tal Reforma instituía a pesquisa escolar como atividade relevante no cotidiano da escola, mas pela forma como foi instaurada, esta prática acabou por perder seu caráter formador assumindo os contornos da metodologia tecnicista já desenvolvida pelas escolas (MILANESI, 1985, p. 43). Muito poderia ser dito sobre a reforma referida por Milanesi ao tratar da Lei 5.692/1971 e os impactos causados na educação brasileira e nos direitos da população a uma trajetória fundamental e com qualidade na escola pública. Entretanto, não podemos deixar de colocar que a Reforma proposta pela referida Lei representou o ideário antidemocrático (e colonizador) do poder militar vigente na época (1964-1985), cujo objetivo era muito mais

subtrair os poucos direitos conquistados em favor da população de baixa renda no que tange ao acesso à educação pública de qualidade.

No que diz respeito ao pensamento de Milanesi, cabe aqui uma ressalva ao que ele nos provocou. Parece-nos que o autor transfere para a escola a responsabilidade em criar mecanismos de transgressão àquilo que estava prescrito na Reforma Educacional proposta pela Lei 5692/71, o que de fato não correspondia ao contexto. Longe de qualquer possibilidade de transformação no cenário educacional brasileiro, o que de fato a Lei 5692/71 propunha era a "objetivação do trabalho pedagógico", que segundo Saviani (2009, p.11-12), neste contexto "é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e assim também como e quando farão" colocando-os em posição secundária, relegados "à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas [...].

Retomando a questão da pesquisa escolar, nos contornos da pedagogia tecnicista, para Milanesi (1985, p. 46) as bibliotecas viriam a assumir um importante papel na rotina da escola, com a implantação desta prática. Entretanto, consideramos que existem algumas fragilidades no pensamento desse autor, ainda que este seja uma referência em boa parte dos estudos que investigamos acerca das bibliotecas, e também das bibliotecas escolares, como por exemplo, sua percepção sobre o papel dos professores no contexto da prática da pesquisa escolar, no período da implantação da Reforma Educacional proposta pela Lei 5692/71. O autor avaliou, em seus estudos, que o caráter de aprofundamento da pesquisa escolar foi inibido em função da pouca experiência dos professores, que levavam os alunos a copiarem os textos das enciclopédias. Para o autor, este fenômeno propiciou o crescimento do mercado editorial das enciclopédias: o aluno vai à busca daquilo que satisfaz as exigências do professor, o bibliotecário vira um "guarda-enciclopédia", ao que ele chamou de "pílulas de rápido efeito" (MILANESI, 1985, p. 46).

Sabendo-se do pouco interesse do governo militar em formar uma população questionadora e crítica quanto à sua participação social durante os anos da ditadura, o que se viu durante o período de sua vigência[8] foi um descaso com a educação e a preocupação em manipular o acesso ao conhecimento como forma de manter tal sistema de governo, principalmente para com as camadas mais pobres, interessava manter o povo na alienação e ignorância. Silva (1985) nos traz pensamentos que vão ao encontro do que estamos entendendo como fragilidades nos estudos de Milanesi:

[8] Entre 1964 e 1985.

> Uma das consequências diz respeito ao empobrecimento da estimulação sócio-cultural para a leitura, ou seja, à redução do leque de títulos a ser oferecido aos leitores na escola e na biblioteca. Uma outra, mais lamentável ainda, está relacionada ao poder de decisão na área da oferta – os livros que os alunos devem ler e os livros que os alunos não devem ler (o que equivale dizer: aquilo que o alunado verá e aquilo que lhe será ocultado) fogem ao planejamento da escola ou da biblioteca e, mais especificamente, das decisões dos professores e dos bibliotecários e também dos interesses e necessidades dos alunos, sendo unilateralmente decididos pelas grandes empresas editoriais, geralmente estrangeiras e com grande força de penetração no mercado, ou pelos gabinetes de autoridades centralizadoras. (SILVA, 1985, p. 27).

A democratização do acesso ao livro representaria uma das possibilidades para difusão do conhecimento, o que significava naquele momento uma ameaça à ordem social vigente. A elitização das bibliotecas não acontecia por acaso, fazia parte de um conjunto de medidas para a manutenção de privilégios que sustentavam a permanência de uma classe social no poder.

Cabe aqui o reconhecimento da leitura como ato político, direito de todos e, nesse sentidoo conjunto biblioteca/ escola coopera para a formação de uma sociedade mais justa quando se explora ao máximo o seu papel libertador. Nesta perspectiva, a biblioteca precisa se constituir num espaço democrático aberto a todos e responder a todas as necessidades de seus visitantes, dos mais experientes aos recém-chegados, no que se refere ao espaço, à organização e à qualidade do acervo.

1.3 **A biblioteca escolar na pesquisa acadêmica**

Qual seria o papel da Universidade nesse novo momento pelo qual passava o país, em que se acreditava na possibilidade da democratização da educação e, com isso, o crescimento da demanda de acesso ao livro e à leitura? A seguir veremos um curto histórico acerca do desenvolvimento da pesquisa sobre biblioteca escolar.

Carneiro Silva (2003) denuncia o grande silêncio em torno da real situação das bibliotecas escolares, aquela que teria, junto à escola, a função de introduzir a criança e o jovem no universo da leitura, alargando sua participação na cultura e auxiliando o desenvolvimento de sua consciência crítica, ainda estaria passando por uma crise de descaso e indiferença já que tais espaços não vinham sendo explorados de modo a alcançar tais objetivos.

> Às vezes, a “biblioteca” é um armário trancado, situado numa sala de aula, ao qual os alunos só têm acesso se algum professor se dispõe a abri-lo... quando a chave é localizada. Outras vezes, a biblioteca, razoavelmente instalada, funciona em horários breves e irregulares, sendo uma verdadeira loteria adivinhar quando ela estará aberta. Há situações em que o espaço da biblioteca escolar é utilizado não como lugar de estudo, de pesquisa ou de leitura, mas de punição: o aluno perde o recreio, ficando “de castigo” na biblioteca. (SILVA, 2003, p. 15).

O que se observa é uma inconstância, uma instabilidade no processo de desenvolvimento e respeito à instituição biblioteca, de modo que sua atuação se mostra ainda distante daquilo que se espera dela, já que o descaso atinge uma grande maioria, e inviabiliza a possibilidade de se acessar condições justas e dignas para seu funcionamento, principalmente para as que fazem parte de estabelecimentos de ensino público. Uma luta que está longe de acabar para quem acredita neste espaço e no livro como um dos meios de acesso ao conhecimento e caminhar na busca pela igualdade de direitos e se libertar de sistemas impositivos e opressores.

Entre os anos de 1980 e 1985, observa-se uma movimentação por parte das/dos bibliotecárias/bibliotecários levando à reflexão quanto aos limites de sua função e suas práticas. Algumas ações como o questionamento dos currículos vigentes nas faculdades de biblioteconomia, a aproximação com outros campos do conhecimento (psicologia, filosofia, etc.) e denúncias sobre o descaso de autoridades para com a manutenção de bibliotecas já mostravam uma nova conduta, pertinente aos profissionais que vinham tomando mais reconhecimento quanto ao seu papel dinamizador e atuante, numa sociedade que ansiava pela cidadania em sua completude e que, entre outras necessidades, só seria possível ao se universalizar o acesso aos livros (SILVA, 1985, p. 86).

Em se tratando da área de pesquisa, os cursos de pós-graduação em Biblioteconomia só tiveram início no Brasil em 1970; os doutorados só começaram a serem implantados na década de 1990, quando alguns programas já haviam trocado sua denominação para Ciência da Informação. No entanto, a primeira dissertação de mestrado e tese de doutorado tratando do tema biblioteca escolar foram defendidas em 1975 e 1992, respectivamente, na área da educação. De lá pra cá, são poucas as produções que trataram do tema na área da Biblioteconomia e Ciência da Informação se compararmos a quantidade de trabalhos produzidos sobre outras temáticas (CAMPELLO et al., 2013, p. 124-125). Os estudos de Campello nos provocam a colocar em questão os pensamentos de Milanesi (1985) com relação à posição da Educação no que tange ao papel do professor e da escola frente às bibliotecas escolares, pois apesar do autor considerar ser a escola e seus professores os responsáveis pela ineficiência das práticas de uso da biblioteca escolar para com seu público,

que são os estudantes e suas famílias, pois apesar disso é da Educação a origem de conhecimentos produzidos sobre este campo do saber.

Num estudo sobre o estado da arte acerca do tema biblioteca escolar no Brasil, analisando 70 trabalhos[9] em um recorte temporal entre os anos de 1975 a 2011, Campelo e colaboradores. (2013, p. 128) organizou a divisão das produções para a análise em 6 categorias: biblioteca escolar como espaço de aprendizagem; integração professor/bibliotecário; estudos de usos e usuários; coleção; leitura e pesquisa escolar. A partir desse estudo os autores concluíram que existe uma consonância entre as pesquisas analisadas sobre se garantir a permanência da biblioteca na escola, considerando sua contribuição para a aprendizagem; além disso, os estudos mostram o crescimento no interesse pela temática da pesquisa escolar não deixando de lado o envolvimento da biblioteca escolar com a questão da leitura, mas introduzindo questões referentes à competência informacional.

Sobre o estudo dos usos e usuários, segundo Campello, os trabalhos mostram-se ainda fundamentados em metodologias tradicionais, o que dificulta a transformação do papel do espaço da biblioteca e seu diálogo com as questões de abordagem pedagógica, o que consideram essencial nesta relação (CAMPELLO et al., 2013, p. 146). E quanto ao papel do bibliotecário, os trabalhos dialogam consentindo com a necessidade de se aproximar com a ação dos agentes da escola, principalmente os professores, mas as pesquisas mostram que isso pouco acontece (CAMPELLO et al., 2013, p. 133).

1.4 **Novas metodologias para a valorização do espaço - A biblioteca escolar e a Competência Informacional**

Dando continuidade ao cenário de busca pela ação de empoderamento das bibliotecas, em especial as escolares, em meados dos anos 2000, chega ao Brasil o termo “alfabetização informacional” (grifo da autora), traduzido desta forma por Caregnato, e que nos dias de hoje se designa por Competência Informacional[10] (CI). Importado dos Estados Unidos, o termo refere-se às “habilidades ligadas ao uso da informação eletrônica” e constitui a “base de políticas de ação pedagógica de várias bibliotecas escolares”, este teria se tornado alvo do

[9] Os trabalhos dividiram-se em 31 dissertações de mestrado, 7 teses de doutorado, 22 trabalhos de eventos e 10 artigos de periódicos (Campello et al., 2013, p. 145 e 146).

[10] Sendo traduzido pela primeira vez, desta maneira, por Campelo em 2002.

interesse de bibliotecários por todo mundo. (CAMPELLO, 2003, p.28). Segundo a mesma autora, pela falta de incipiência do termo, os estudiosos viriam mais a descrevê-lo que defini-lo:

> Para ser competente em informação a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. (...) Em última análise, pessoas que têm competência informacional são aquelas que aprenderam a aprender. Essas pessoas sabem como aprender porque sabem como a informação está organizada, como encontrar informação e como usar informação, de tal forma que outros possam aprender com elas. (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989 apud CAMPELLO, 2005, p. 179).

A necessidade de se estreitar os laços com as ações pedagógicas da escola, aproximando o trabalho do bibliotecário ao do professor torna-se cada vez mais latente como medida de valorização e transformação do papel da biblioteca escolar. Desta forma, novas medidas de aproximação aos estudos do campo da educação são tomadas na tentativa de se superar o quadro de desprestígio encontrado pelas bibliotecas escolares junto à sociedade.

> O tom do discurso do movimento é claramente o de exortação e de urgência para as mudanças demandadas pela sociedade da informação. É uma estratégia retórica que se centra na persuasão e que procura levar os praticantes a se convencerem da necessidade de transformação inevitável que virá com as novas exigências da sociedade da informação. (REIS, 1999, p. 146 apud CAMPELLO, 2003, p. 32).

Nesta incessante busca pela participação do papel do bibliotecário e sua função educativa na biblioteca escolar, a velocidade com que os fatos acontecem e se sobrepõem na sociedade exige ainda mais contextualização e atitude por parte dos agentes responsáveis por esta transformação na dinâmica das bibliotecas. Qual o lugar da escola e seus profissionais? Qual o lugar da biblioteca e seus agentes? Nossa compreensão é de que todas as vivências, todos os acontecimentos que se dão no território escola compõem seu cenário pedagógico, já que compartilham da mesma intencionalidade, do mesmo projeto político pedagógico e que, portanto, precisam dialogar e não produzir fronteiras.

Campello (2003) afirma que o termo “competência informacional” teria sido empregado inicialmente numa perspectiva gerencial, de negócios; portanto, cabe a reflexão quanto a que tipo e a que finalidade da educação se destina tal ideário, o que optamos em fazê-la em diálogo com Chauí:

> Como sabemos, em nossa sociedade, é tacitamente obedecida uma regra que designarei como a *regra da competência* e cuja síntese poderia ser assim enunciada:

> não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito. A regra da competência também decide de antemão, portanto, quais são os excluídos do circuito de comunicação e de informação. Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo "natural", mas sobretudo como "racional", entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que "não sabem", estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso *sobre*). (CHAUÍ, 2016, p. 249).

Portanto, segundo tal ideologia somos julgados por aquilo que somos capazes de produzir, seguindo a lógica do mercado. Estando os sujeitos e seus contextos de experiência e produção assujeitados à manutenção de uma ordem social vigente, que os coloca na condição de consumidores de uma cultura e não de produtores.

O quadro[11] a seguir descreve as nove habilidades conquistadas por meio do exercício das normas da competência informacional, segundo os autores que defendem essa abordagem, e sobre a qual tecemos críticas e considerações. Tais recomendações, ainda segundo os autores devem ser seguidas desde a educação infantil até o ensino médio:

Quadro 1 – 9 Habilidades conquistadas por meio do exercício das normas da Competência Informacional

Competência informacional
1. O aluno que tem competência informacional acessa a informação de forma eficiente e efetiva.
2. O aluno que tem competência informacional avalia a informação de forma crítica e competente.
3. O aluno que tem competência informacional usa a informação com precisão e com criatividade.
Aprendizagem independente
4. O aluno que tem capacidade de aprender com independência possui competência informacional e busca informação relacionada com os seus interesses pessoais com persistência.
5. O aluno que tem capacidade de aprender com independência possui competência informacional e aprecia literatura e outras formas criativas de expressão da informação.
6. O aluno que tem capacidade de aprender com independência possui competência informacional e se esforça para obter excelência na busca de informação e de geração de conhecimento.
Responsabilidade social
7. O aluno que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade tem competência informacional e reconhece a importância da informação para a sociedade democrática.
8. O aluno que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade tem competência informacional e pratica o comportamento ético em relação à informação e à tecnologia da informação.
9. O aluno que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade informacional tem competência informacional e participa efetivamente de grupos, a fim de buscar e gerar informação.

Fonte: AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS/ ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. *Information power*: building partneships for learning. Chicago: ALA, 1998. p. 8-9 (tradução da autora).

[11] Campelo, 2003, p. 32.

Ainda que sua quinta meta justifique a formação do usuário de biblioteca voltada para o gosto pela literatura e pelas diferentes formas de expressão da informação, o quadro mostra de maneira muito determinante e esquemática o que se espera deste sujeito a ser formado neste espaço se regido por tais determinações, visando ao alcance da competência informacional; no entanto, neste pequeno fragmento do documento, nada se falou sobre o respeito às subjetividades e particularidades de cada sujeito, nesse caso, crianças e jovens.

> O que significa dominar a leitura na sociedade da informação? A competência informacional está intimamente ligada à capacidade de leitura. Envolve a habilidade de ler e usar informação necessária para a vida cotidiana. Envolve também o reconhecimento da necessidade de informação e sua busca para tomar decisões bem embasadas. A competência informacional requer habilidades de lidar com massas complexas de informação geradas por computador e pela mídia, e aprender ao longo da vida, à medida que mudanças sociais e técnicas demandem novas habilidades e conhecimentos (Kuhlthau, 1989, citada por Behrens, 1994, p. 313, tradução nossa) (CAMPELLO, 2003, p. 35).

Observa-se uma maneira utilitária de conceituar a leitura, muito pouco ou quase nada vemos a valorização em seu sentido político, poético, estético. Para Campello (2003, p. 35-36) os estudiosos que defendem a competência informacional como forma de reconciliação dos valores da biblioteca junto à sociedade pouco conseguem estabelecer a real relação do conceito com o domínio da leitura e isso gera abertura para aqueles que, em contrapartida, o desqualificam acusando-o de “vago e insípido” como McCrank[12] (1991) ou “termo em busca de significado” como Foster[13] (1993).

A limitação do serviço do bibliotecário ao atendimento a questões de referência e ao ensino de fontes de informação provocou a perda no seu espaço de participação no processo pedagógico, por isso eles veem na competência informacional e nos estudos sobre a relevância da biblioteca escolar a possibilidade de recuperação do prestígio da profissão, a questão é que apesar do apoio dos educadores, os estudos sobre a temática só têm se desenvolvido nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação. (CAMPELLO, 2003, p. 36). Campello (2003, p. 36) salienta ainda que para que o conceito de competência informacional venha a ser praticado no contexto educacional brasileiro, o mais pertinente modo de aproximação entre os campos da Educação e da Biblioteconomia, seria levar em conta as pesquisas em torno do letramento, considerando a vertente de que existam vários tipos de letramento. que, ao aprender a usar a leitura e a escrita, o indivíduo adquire uma nova condição social. Para a autora, o cenário inspirado pelas teorias construtivistas que valorizam

[12] Citado por Campello, 2003, p. 36.

[13] Citado por Campello, 2003, p. 36.

outros espaços e métodos de aprendizagens, que podem acontecer além da sala de aula. Este seria o momento ideal para fortalecer a biblioteca escolar para que esta possa contribuir auxiliando "crianças e jovens a se familiarizarem e a utilizarem adequadamente o aparato informacional oferecido por essas instituições." (CAMPELLO, 2007, p. 228).

Entendendo que o acesso à leitura e ao livro é um direito das crianças e da infância; entendendo também que esta pesquisa traz no foco da investigação a relação criança/ livro/ literatura vejo a vertente que idealiza a biblioteca escolar como um lugar com funções objetivas voltadas para a conquista de um saber utilitário e racional, muito distante da possibilidade deste espaço se constituir como um território de infância. É possível afirmar a total invisibilidade dos pequenos nos estudos desenvolvidos acerca da biblioteca escolar na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Que criança se quer conquistar e ver transitando por esse espaço?

1.5 **Políticas de incentivo à leitura e à biblioteca**

A partir da década de 1980, surgem as primeiras ações do Ministério da Educação - MEC voltadas para a biblioteca escolar e para o incentivo à leitura e à formação de leitores. Antes disso, sua atuação no campo do livro de circulação escolar dirigiu-se, preferencialmente, ao segmento de livros didáticos (BRASIL, 2006).

De acordo com o documento *Por uma Política para Formação de Leitores*, publicado pelo MEC no ano de 2006, no período entre 1983 e 1999, projetos e ações como o *Projeto Salas de Leitura* (1988) se caracterizavam pelo atendimento assistemático e restrito a escolas com determinadas faixas de matrículas, definidas previamente a cada ano de atendimento. Em 1997, foi instituído o *Programa Nacional Biblioteca da Escola* – PNBE, por meio da Portaria Ministerial n. 584, que viria para substituir os programas implementados no início dos anos de 1980, entre eles estão o *Projeto Ciranda de Livros* (1982-1985) e o projeto "Viagem da Leitura"[14] (1987-1988).

[14] Ambos os projetos são implementados em parceria com a iniciativa privada. Sendo o primeiro desenvolvido com o apoio da Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil (FNLIJ) e patrocinado pela Hoeschst do Brasil, Fundação Roberto Marinho e pela Fundação Nacional do Livro. E o segundo, desenvolvido pelo MEC em parceria com o Instituto Nacional do Livro, a Ripasa S.A. e a Fundação Roberto Marinho, executado sob o benefício da Lei Sarney, Lei nº. 7.505 de 2 de julho de 1986 (Copes e Saveli, 2007).

Tal programa teria como objetivo "promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência" (BRASIL, 2006).

Em 2000, o PNBE privilegiou a distribuição de obras voltadas para a formação do professor às escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (MEC, 2006). No período de 2001 a 2003 definiu-se um novo modelo de atendimento denominado *Programa Nacional Biblioteca da Escola – Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente*, focado na distribuição de coleções de literatura para uso pessoal, inicialmente para os alunos de 4ª e 5ª séries e, posteriormente, aos alunos de 4ª a 8ª séries e à Educação de Jovens e Adultos, tal medida colocava obras de reconhecido valor literário à disposição dos estudantes e suas famílias, porém ainda que as bibliotecas das escolas pertencentes ao Programa recebessem a mesma coleção que os alunos, tal forma de distribuição significou o fim de investimentos no acervo coletivo que compunham as bibliotecas.

Após 9 anos de exercício do PNBE, em 2009, uma avaliação diagnóstica[15] do programa pôde concluir que apenas a distribuição dos livros sem se considerar a realidade das escolas e a formação dos profissionais voltada para o incentivo à leitura literária não foi suficiente para provocar nas crianças e jovens o interesse pelo livro. Além disso, a dinâmica inicial do programa permitiu a distribuição apenas de acervos pessoais a poucos alunos, se considerado o universo de matrículas. (PAIVA; BERENBLAUM, 2009, p. 174).

> Nenhum programa de incentivo à leitura vinculado a políticas educativas, entretanto, pode subestimar as condições em que a educação escolar vem sendo realizada nas redes públicas brasileiras. O cotidiano das escolas visitadas, as condições sociais em que estão inseridas definem o PNBE como uma ação cultural de baixo impacto nas políticas de formação do leitor e produtor de textos. Qualquer processo educativo que não seja capaz de renovar-se de acordo com as novas exigências impostas por desafios sociais, como é o caso da maior parte das comunidades abordadas durante a investigação, pode perder sua autenticidade e seu poder transformador. (PAIVA; BERENBLAUM, 2009, p. 184).

O impasse entre os ideais neoliberais dos programas de avaliação nacionais e internacionais[16] aos quais as escolas públicas continuaram submetidas durante os anos de 1990 e a desigualdade de acesso a bens culturais encontrada em diversas regiões do país deixaram o Brasil nos últimos lugares nos índices de tais avaliações, principalmente nas que investigavam as atitudes de leitura (PAIVA; BERENBLAUM, 2009, p. 180-181). Este

[15] Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola teria sido proposta pela SEB/MEC e pela UNESCO, financiadora formal da pesquisa. (PAIVA; BERENBLAUM, 2009, p. 174)

[16] Um deles foi o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA.

resultado implicava como solução à educação brasileira a saída do Estado como braço forte e mantenedor dos recursos para a privatização das escolas públicas, passando sua responsabilidade aos grandes conglomerados nacionais e internacionais. O que restou de herança para o início dos anos 2000 foi o grande sucateamento das instituições de ensino por todo o país, a desqualificação da profissão docente, e o que as pesquisadoras encontraram durante esta investigação foi uma grande dificuldade dos professores e gestores em manterem o funcionamento de bibliotecas e ações voltadas para o incentivo à leitura nas escolas.

Tal investigação denuncia a necessidade da formação dos profissionais voltada para a exploração do espaço da biblioteca. Por meio das falas dos entrevistados pôde-se constatar a falta de intimidade dos mesmos com os recursos bibliográficos, independente do grau de formação ou da experiência profissional falta proximidade, e com isso, criatividade para elaborar atividades cotidianas que introduzam o livro de literatura e o espaço da biblioteca na rotina da escola. Somado a isso tem-se a substituição do espaço da biblioteca pelo das salas de leitura e "cantinhos", isso quando a mesma não foi transformada em sala de aula na necessidade de se ampliar a oferta de matrículas (PAIVA; BERENBLAUM, 2009, p. 185).

> No que se refere às concepções de biblioteca, existe geralmente uma ênfase nas características da estrutura física e uma separação entre esta e os projetos de incentivo à leitura. As escolas e a maioria dos professores, todavia, não desenvolveram uma análise compreensiva acerca das finalidades sociais das bibliotecas no interior das escolas, remetendo-se a enfoques unicamente didáticos, simplistas e alienadores. Uma concepção mais cuidadosa dos usos sociais da escrita e de suas implicações no campo do desenvolvimento de sistemas de pensamento e de esquemas cognitivos mais amplos poderia considerar a potência geradora de conhecimentos que é a biblioteca, fonte de desenvolvimento da autonomia de pensamento e de criatividade e poderia, principalmente, torná-la um instrumento indispensável na formação da identidade dos atores da escola e da comunidade. (PAIVA; BERENBLAUM, 2009, p. 185).

A reflexão das autoras aponta para a necessidade da manutenção do círculo: formação de leitores – literatura – biblioteca - formação de funcionários e professores, um investimento que vai custar mais que somente a distribuição de livros, mas que se encaminha para a realização de ações que valorizam a busca do conhecimento e do diálogo, elementos essenciais para a implantação de qualquer projeto que vise ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

Dando continuidade ao programa, em 2005[17], compreendendo a importância de se garantir o acesso à leitura a todos, o MEC, estando sob um outro governo que não aquele da

[17] Governo do Partido dos Trabalhadores (PT), no período de 2002-2006; 2006-2010, presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

década de 1990[18], volta a distribuir o acervo coletivo para as bibliotecas/ salas de leitura de todas as escolas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mantendo os formatos originais das obras literárias e, em 2007, a distribuição se estenderia aos anos finais deste nível de ensino (PAIVA; BERENBLAUM, 2009, p.11-12). Tal mudança nos possibilita a compreensão do reconhecimento da biblioteca escolar como local de disseminação da literatura e que permite a democratização de acesso ao livro.

Nesse percurso, ainda em 2005, o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - DPE, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação apresentava as ideias e conceitos básicos que norteariam uma política de formação de leitores, em dez seminários regionais para discussão com os sistemas de ensino. O MEC, então, parecia mostrar-se comprometido com a formação de leitores e o debate sobre a leitura e sua mediação na escola, compreendendo a importância de se fomentar o contato com o livro desde os primeiros anos de escolaridade ao ampliar o debate incluindo na pauta dessa política a Educação Infantil. Segundo Haddad[19], na apresentação da Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL)

> É preciso, portanto, que – da educação infantil à pós-graduação – a criança/aluno usufrua de um ambiente de forte e permanente estímulo à leitura, quer através do livro, quer através dos demais suportes que tornam a leitura uma atividade cada dia mais necessária a todos. (BRASIL, 2006b, p.8).

Em parceria com os municípios, então responsáveis pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o MEC desenvolve uma proposta de ação pública voltada para a formação de leitores e de incentivo à leitura, que tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos da escola pública à cultura letrada no momento da escolarização, instituindo assim o PNLL. O documento implementa ações voltadas para a qualificação dos recursos humanos e a ampliação das oportunidades de acesso da comunidade a diferentes materiais de leitura, sendo composto por quatro eixos centrais, sendo estes: a) Democratização do acesso; b) Fomento à leitura e à formação de mediadores; c) Valorização do livro e comunicação; d) Desenvolvimento da Economia do Livro (BRASIL, 2006).

---

[18] Governo do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), no período de 1990-1992, presidente Fernando Collor de Mello; governo de Itamar Franco, no período de 1992-1994, através da coalizão Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido da Frente Liberal (PFL), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1994-1998, 1998-2002, pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

[19] Fernando Haddad foi Ministro da Educação no período de 2005 a 2011, sendo o responsável pela política que elaborou o PNLL.

Reconhecendo assim, que não basta disponibilizar o livro para se descobrir novos leitores, é preciso estar atento à atmosfera em que livros, crianças e adultos estão inseridos.

Em 2007, é instituído por meio da Portaria Normativa nº25 o *Pro-Funcionário*, um programa voltado para a formação técnica dos funcionários da educação básica, em nível médio, visando a valorização e a construção da identidade dos funcionários da educação. Pela modalidade da educação à distância, organizado em módulos (cadernos) virtuais, o curso visava a promover a formação técnica dos servidores nas seguintes habilitações: I- Gestão Escolar; II- Alimentação Escolar; III- Multimeios Didáticos; IV- Meio ambiente e Manutenção da infraestrutura escolar (BRASIL, 2007).

Acreditando estar em consonância com a temática desenvolvida neste trabalho e vendo em seu material de formação um meio de se chegar às concepções de biblioteca defendidas pelo Ministério da Educação, resolvi trazer aqui este programa, já que consta, no eixo Multimeios didáticos, o caderno de título Biblioteca Escolar que tinha por objetivo ampliar os conhecimentos dos funcionários da educação a respeito da biblioteca para que pudessem atuar no processo pedagógico da escola contribuindo para a promoção e democratização da leitura. Em sua ementa constariam os temas: biblioteca escolar, organização de acervo bibliográfico, dinamização da biblioteca, mediadores de leitura e o museu e a escola (BRASIL, 2007a). A ação de aproximar outros agentes escolares, além do professor e da criança, da biblioteca é muito relevante para o reconhecimento de seu papel na formação do sujeito dentro da escola.

Já em sua primeira unidade, o caderno trata da história da escrita, da leitura e do livro; em seguida, na segunda unidade com o título “O que é biblioteca?” o material traz para o servidor em formação as definições sobre os diferentes tipos de biblioteca, seriam eles: a escolar, a especializada, a infantil, a pública, a nacional e a universitária. Os autores definem a biblioteca escolar como aquela que

> (...) localiza-se em escolas e é organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades (BRASIL, 2007, p. 23).

Dando continuidade, em sua unidade 3 vai propor o conhecimento acerca da organização da biblioteca: espaço físico, mobiliário, sinalização e horário de funcionamento. As unidades 4 e 5 apresentam como devem ser feitos a formação e desenvolvimento do acervo, e a organização deste, respectivamente. Na unidade 4, ao tratar do tema aquisição de acervo, os autores do material reconhecem a possibilidade da falta de recursos financeiros

para a compra de novos itens e propõem aos funcionários outras medidas para a atualização do conjunto, como uma campanha para a aquisição de livros, a troca entre bibliotecas e a disponibilização de itens em duplicidade para realizar troca com usuários. Um tanto quanto preocupante essas sugestões, na medida em que se substitui uma responsabilidade governamental por empenho de pessoas que prestam serviço na instituição. É claro que tais medidas são favoráveis à biblioteca, mas estarmos atentos ao cumprimento das responsabilidades de orçamento e exigirmos que se cumpra dentro do que se estabeleceu inicialmente é fundamental.

A unidade 6 tratou do processamento técnico e abordou a importância da identificação, do registro e da organização do livro na estante para o bom funcionamento da biblioteca. A unidade 7 trouxe o sistema de classificação e, apesar de reconhecer que existem vários sistemas diferenciados apresentou, de forma simplificada, a Classificação Decimal Universal (CDU), derivado da Classificação Decimal de Dewey (CDD) (BRASIL, 2007a, p. 56). Em seu capítulo 8 compartilha-se o tema catalogação compreendendo esta prática como sendo além de um dos meios de se recuperar informações, um importante canal entre a biblioteca e seus usuários (BRASIL, 2007a, p. 62). E por fim, a unidade 9 vai tratar da dinamização da biblioteca e a mediação de leitura, segundo os autores, “não há parte mais importante na gestão escolar que a administração da biblioteca” (BRASIL, 2007a, p. 73). Cabe aqui uma ressalva, já que discordamos da afirmativa colocada pelos autores, visto que a biblioteca, assim como os demais setores da escola, deve ser entendida no projeto da gestão escolar como espaço que funciona de forma articulada e interdependente.

Ao se construir uma concepção acerca do espaço da biblioteca, pensar em seus usuários torna-se fundamental quando se acredita que sua presença e a maneira como se transita por ela é o que a torna viva e dinâmica e a afasta deste lugar ermo e de contemplação. A partir do trecho a seguir, pude perceber, pela análise do material, o reconhecimento da biblioteca como espaço essencial à escola e à formação do leitor, esse leitor não é aquele funcional, prático, decifrador do código mas o leitor explorador, crítico, em seu sentido pleno.

> Quando escutamos a melodia de uma música estamos fazendo leitura. Quando admiramos uma pintura de um quadro, quando sentimos o sabor de um chocolate, quando sentimos o cheiro da terra molhada pela chuva, quando sentimos o frio de uma pedra de gelo na mão, enfim, tudo o que sentimos, vemos e ouvimos passa pela leitura. E essa leitura de vida que fazemos a todo instante nos ajuda a fazer a leitura das letras, dos sinais gráficos espalhados ao nosso redor. (BRASIL, 2007, p. 81).

A concepção de leitor abordada no material didático suscita a ideia de leitor-sujeito, capaz de recriar a realidade através da leitura e reler um livro/texto através de sua realidade. Leitor esse que se modifica em sua prática cotidiana a partir da leitura e se permite fazer várias interpretações de uma mesma leitura. Logo, aqui a biblioteca não poderia ser tão só o local do silêncio, da pesquisa e da procura prática; mas também da leitura em seu sentido amplo, dialético, estético, libertador.

Além disso, ao incluir na formação de funcionários em nível médio, conhecimentos voltados para o desenvolvimento de ações em bibliotecas, mostra a compreensão de que este é um lugar a ser explorado não só pelas crianças, jovens e professores, mas por toda comunidade escolar, composta também por funcionários técnicos e responsáveis. A abordagem histórica trazida inicialmente pelo caderno possibilita a compreensão do papel do livro e da leitura na sociedade e permite ao leitor uma melhor contextualização destes elementos nos dias de hoje.

O cuidado e o aprendizado acerca do funcionamento da biblioteca são essenciais para o aumento de seu prestígio no ambiente escolar, no entanto, em todo o caderno é praticamente extinta a pessoa do bibliotecário, o que acho uma falta gravíssima se considerarmos a luta deste profissional pela institucionalização e valorização da biblioteca escolar. Este é o profissional capacitado para gerenciar este lugar, o verdadeiro conhecedor deste ambiente e suas especificidades. Ninguém melhor que um bibliotecário para orientar as ações do funcionário técnico neste espaço, a figura do bibliotecário é o que caracteriza este lugar. Um documento de formação elaborado com supervisão do MEC não pode invisibilizar a pessoa do bibliotecário, legitimando o funcionamento da biblioteca independente de sua presença.

A literatura infantil vem a ser abordada na última Unidade e é reconhecida como algo fundamental para uma vivência plena da infância,

> A criança, por meio da literatura, desenvolve a criatividade, a personalidade, a intelectualidade e a afetividade, organizando sua realidade e resolvendo seus conflitos por meio da repetição da solução apresentada nas histórias (é por isso que, às vezes, as crianças pedem tanto para repetir a mesma história). (BRASIL, 2007, p. 93).

Os autores a reconhecem como uma “modalidade artística” com características estéticas como qualquer obra e convida o leitor a conhecer sua trajetória que nos diz muito sobre as mudanças que sofreu desde seu surgimento e como vem se libertando dos ideais burgueses, nos quais era pautada em seu aparecimento, e contribuindo para a formação de novas mentalidades (BRASIL, 2007, p. 94).

Em 2010, o Decreto 7.415 de 30 de setembro instituía a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispunha sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Prófuncionário, tal decreto viria também a trazer algumas modificações no que vinha sendo realizado pelo referido programa desde seu início em 2007, entre elas incluiria mais algumas habilitações à formação dos servidores técnicos da educação, além daquelas presentes no primeiro momento de sua institucionalização. A habilitação em Gestão Escolar seria substituída pela de Secretaria Escolar, seriam adicionadas também as habilitações em Infraestrutura Escolar, Biblioteconomia e Orientação Comunitária (BRASIL, 2010).

Além disso, a partir de 2011 o programa deixaria de ser gerido pela Secretaria de Educação Básica passando a ser gerido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), passando a contar com a participação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além das instituições de ensino médio credenciadas; alargando a esfera de participação dos servidores tanto na formação pelo curso como em sua gestão (BRASIL, 2010). Até maio de 2016, o programa estava incluso no PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (BRASIL, 2013, p. 5). Entretanto, o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016 revoga o Decreto nº7.415/2010, e institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e, podemos perceber a partir de consulta ao portal do MEC, nos pareceu que o Programa PRÓ-FUNCIONÁRIO foi extinto, ficando em relevância a formação dos profissionais da Educação Básica conforme estabelecido no artigo 61 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei. 9394/96.

Dando continuidade ao histórico de tentativas políticas de se estabelecer a leitura como atividade primordial na escola, em 2010, é sancionada a lei 12.244 que determina a existência de biblioteca nas escolas, considerando-se como biblioteca toda “coleção de livros, material videográfico e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010). O documento determina ainda que o funcionamento da biblioteca esteja atrelado à presença de bibliotecário, e que o acervo disponha de um livro por criança matriculada no estabelecimento de ensino, sendo a ampliação do acervo e sua manutenção realizada de acordo com a realidade da escola. O prazo para que se efetive o que determina a lei em todo território nacional é de dez anos (BRASIL, 2010).

Além das políticas nacionais de incentivo à formação do leitor e fomento à cultura do livro de literatura, trago aqui o IFLA/UNESCO, mais um movimento que reafirma a

importância da biblioteca no ambiente escolar como instrumento de formação e lugar de produção de conhecimento, legitimando a defesa desse espaço que vem a ser um dos objetivos desse trabalho de pesquisa. Em 1927, foi fundada em Edimburgo, na Escócia, a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA), uma organização não governamental, sem fins lucrativos cujos objetivos são:

> a) promover elevados padrões de fornecimento e prestação de serviços bibliotecários e de informação b) Incentivar a compreensão generalizada do valor das boas bibliotecas e serviços de informação c) Representar os interesses de nossos membros em todo o mundo. (UNESCO, 2005).

O manifesto IFLA/UNESCO[20]: *A biblioteca escolar no ensino-aprendizagem para todos* foi publicado no ano 2000 e vem sendo utilizado em todo mundo por bibliotecários com a intenção de elevar o perfil das bibliotecas escolares em seus países. Segundo o manifesto, a biblioteca escolar tem como missão proporcionar o acesso à "informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade atual, pautada na informação e no conhecimento", além de desenvolver nos estudantes competências para "aprendizagem ao longo da vida e a imaginação, permitindo que se tornem cidadãos responsáveis" (IFLA/ UNESCO, 2000, p. 3).

O documento destaca que a biblioteca deve estar inserida nos ideais políticos e filosóficos defendidos pela escola. Tal política deve ser elaborada em conjunto com toda comunidade escolar declarando a que público alvo se destina o trabalho realizado, além disso, um plano de ação deve ser traçado com tarefas, objetivos e avaliação. Ambos os documentos (política e plano) devem ser sujeitos à revisão contínua. Entre outras determinações, o manifesto traz a exigência de que a biblioteca seja incorporada à planta, no caso da construção de novos prédios, e que esteja situada no andar térreo, com projeto que atenda a usuários com necessidades especiais de acesso (IFLA/ UNESCO, 2000, p.8).

Com o breve histórico apresentado pudemos notar uma preocupação da esfera pública, além dos órgãos que unem os profissionais da área de biblioteconomia, em se efetivar políticas de fomento à cultura do livro e à leitura. Da década de 1980 aos dias de hoje, a escola e a literatura infantil já sofreram muitas alterações e, ainda que não tenhamos alcançado o perfil de um país de leitores, a importância de se aproximar o livro de literatura da criança, desde pequena, já é reconhecido pela sociedade. Se ao final do século XX

[20] Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições (IFLA) é o principal órgão internacional que representa os interesses dos usuários, dos serviços bibliotecários e de documentação. É o porta-voz a nível mundial dos profissionais de bibliotecas e documentação. In http://www.ifla.org/ES/about Tradução minha. Acesso em 20 de abril de 2015.

tínhamos a implementação das políticas e programas, hoje, o desenvolvimento de pesquisas, principalmente no campo acadêmico, se ampliam e competem ainda mais para a valorização do gênero (CADEMARTORI, 2010, p. 9).

2 **ERA UMA VEZ A INFÂNCIA**

> Sobre a infância muito já sabemos. Não há mais o que dizer. Melhor assim. Se não há mais o que dizer sobre a infância, talvez tenha chegado o momento de aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer. Talvez a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas sentida.
>
> *Bernardina Leal*

A professora, autora da citação acima, nos afirma que em muito nos afastamos da infância transformando-a tão somente em objeto de observação para as pesquisas acadêmicas (LEAL, 2014, p. 22). Partindo dessa reflexão, proponho neste capítulo, em diálogo com pensadores e pesquisadores da infância e da literatura infantil, produzir pensamentos e questionamentos sobre o papel das crianças na sociedade atual e as concepções sobre infância que se construíram desde o surgimento deste sentimento; em paralelo a isso, observar também como se deu o desenvolvimento da literatura para crianças desde sua origem e como ela se torna um elemento tão necessário às experiências da infância.

Tais aprofundamentos nos servirão de base para a análise sobre as produções acerca da Biblioteca Flor de Papel que traremos mais à frente, num próximo capítulo como fonte de observação empírica desta pesquisa.

2.1 **A infância e seus contextos**

A infância representa a origem da vida. A origem não é tudo, é apenas um episódio. Os processos históricos de constituição dos conceitos de infância e criança revelam a forte marca na crença da criança como alguém a ser preenchido, como um vir a ser. No entanto, esse conceito estabelecido sobre a infância e a criança não surgiram de repente, fomos incentivados a vê-las dessa maneira por meio de um ideário histórico e socialmente construído sob o viés de pensamento da classe dominante sobre suas crianças.

Por meio da análise da representação de crianças em obras de arte, fotografias, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, Ariès (1981) nos afirma que o sentimento de infância nem sempre existiu da forma como o reconhecemos hoje, ele surge na modernidade junto com a ascensão do capitalismo e da sociedade urbano-industrial, no fim do século XVII e acaba por se consolidar no século XVIII. Se na sociedade feudal, a criança estava a trabalhar juntamente com os adultos, com o capitalismo surgem novas necessidades e novas maneiras de se ver a criança. Passa-se a observar aquilo no qual ela se diferencia do adulto, passando a ser vista como um adulto em potencial.

> Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o Sentimento a infância não existia- o que não quer dizer que as Crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua alma, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1981, p. 145).

Segundo Kramer, até o século XVI, o índice de mortalidade infantil era muito alto nas sociedades ocidentais, com isso as crianças já nasciam com o desafio de se manterem vivas e as que sobreviviam eram diretamente inseridas no mundo adulto. Com o avanço da ciência, essa mortalidade diminui e a vida da criança passa a se prolongar, pelo menos para as que pertenciam à elite, com isso as famílias passam a aumentar modificando sua organização, junto a isso ocorrem transformações na sociedade provocadas pela industrialização e pela urbanização das cidades, o núcleo familiar vai se fechando e se tornando cada vez mais privado e nele as crianças vão assumindo outro papel (ARIÈS, 1981, p.18).

Zilberman citando Richter nos descreve como se dava essa relação dos adultos com a criança antes da ascensão pelo capitalismo:

> Na sociedade antiga, não havia a “infância”: nenhum espaço separado do “mundo adulto”. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte) participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc., tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos (RICHTER apud ZILBERMAN, 2003, p. 36).

A partir da modernidade, com o prolongamento da vida dos pequenos, os cuidados com a higiene e a saúde física da criança vêm acompanhados de dois outros sentimentos, o de paparicação e o de moralização. Se por um lado pretendia-se preservar a pureza e ingenuidade da criança, por outro era preciso prepará-la para as exigências da sociedade para quando

alcançasse a vida adulta. Acompanhado a essa necessidade da transmissão de valores morais às crianças emerge a escola, instituição responsável pela formação intelectual e educação dos corpos.

> O primeiro sentimento da infancia - caracterizado pela "paparicação" - surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à familia: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensiveis ao fenômeno outrora neglicenciado da infancia, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frageis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ARIÈS, 1981, p. 153).

Por outro lado, era preciso incutir às famílias mais pobres a recente concepção de família. As crianças filhas das classes proletárias costumavam serem encaminhadas para adoção em instituições públicas ou religiosas, as mesmas começavam a trabalhar bem cedo servindo de mão-de-obra barata, viviam constantes situações de violência ou eram negligenciadas. Com isso, a escola surge com seu ideário enclausurador e agindo sob aspectos de um pensamento liberal de intervir na formação das famílias pobres atuando na educação de suas crianças. No Brasil, especificamente, no período entre 1835 a 1900 houve ações governamentais instituindo educação pública gratuita entretanto não obrigatória principalmente no que tange à responsabilidade em atendimento a demanda, já que o índice de analfabetismo ultrapassava os 60% da população. A partir do século XIX ela passa a ser obrigatória justamente com a intenção de modificar a realidade enfrentada por essas crianças, mas também com a preocupação de capacitá-los enquanto mão-de-obra para o futuro (ZILBERMAN, 1984, p. 8-11).

Abramowicz (2012) citando Foucault (1977) condiciona a existência da família à preservação deste sentimento de infância. A família nuclear se mantém em função do cuidado com o corpo e a sexualidade das crianças. Considerando-se que a criança emerge na sociedade como a fase frágil do humano, ao mesmo tempo em que ela se mostra como alguém em perigo, observa-se também que por sua capacidade plástica ela estaria pronta para adquirir novos hábitos e aprendizagens. Surgindo assim essa variação da imagem entre a criança pobre e carente, aquela que está em perigo, e a da criança perigosa, o marginal. Logo, para Foucault, a criação de instituições para além da família com a preocupação de se cuidar das crianças, está para além disso, a real intenção estaria em se gerenciar esta população (ABRAMOWICZ, 2012, p. 86-87).

Retiradas da vida comunitária, as crianças são enclausuradas nas escolas que, ao mesmo tempo colabora para a cultura do pensamento burguês e afasta as crianças do convívio familiar, deixando-as em condição de impotência diante do professor e da própria escola. Ao invés de se valorizar o convívio social diverso, são formados grupos homogêneos classificados pela idade.

> Não por acaso foi a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX a patrocinadora da expansão e aperfeiçoamento do sistema escolar. Tanto é responsável por sua estrutura claustral, como pela elaboração do conjunto de ideias que justifica a validade da educação e suas principais concepções e atividades - a pedagogia. Com isso, solidifica o processo desencadeado pela valorização da infância e difusão de seu conceito moderno, assim como acentua o caráter diferenciado dela, em sua dependência e fragilidade, o que assegura a posterior necessidade de proteção. (ZILBERMAN, 2003, p. 22).

Por conta dessa exposição da criança à sociedade e ao surgimento de instituições com o objetivo de assumir funções que antes eram exclusivas da família e grupos específicos, surge, segundo Rocha (2001, p. 68), ao discutir sobre as delimitações que os contextos da infância e da educação infantil colocam para a pesquisa em ciências humanas, a necessidade de investigar o papel de tais instituições e as inúmeras relações que se estabelecem a partir delas e que implicam novas configurações e novos contextos para a infância.

Os estudos modernos sobre a infância, principalmente no campo da psicologia e da pedagogia, construíram um conceito sobre a criança de natureza original, com a compreensão de que seria orgânico/inato ao ser humano o comportamento dito “infantil”, desconsiderando sua construção sociológica. No entanto, a própria história da infância e a inserção da criança em distintos contextos sociais, referendada nos estudos da sociologia, filosofia, história e os demais campos do saber, com os quais nos atravessamos nesta pesquisa, nos mostram a constituição cultural da infância/ infâncias.

2.2 **As contribuições dos estudos sociais da infância e a cultura de pares**

Os Estudos Sociais da Infância vêm se consolidando na arena científica internacional desde os anos de 1980 e rompem com os conceitos clássicos de infância, criança e socialização propondo a desconstrução do paradigma tradicional da infância como fase “natural e universal” da vida e que a criança seria objeto passivo numa ordem social imposta

pelos adultos (MARCHI, 2009, p. 228). Apesar de apresentar diferentes abordagens a cada realidade nacional, a autora sintetiza as questões mais comuns defendidas por esse estudo:

> a)‘desescolarizar’ a abordagem da criança, pois esta não se resume somente às questões colocadas pela existência da criança enquanto aluno; b) opor ao modelo teórico clássico da socialização, o modelo da infância como grupo de idade que tem cultura própria; c) opor ao modelo determinista da infância, o da criança, como produto e produtora de cultura; d) ao modelo da vulnerabilidade natural da criança opor a infância como grupo de idade que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída (Sirota, 2001; Montandon, 2001). (MARCHI, 2009, p. 228).

A ideia de infância enquanto construção social seria uma “nova forma de realismo” já que seria a não aceitação do que é dado, homogêneo ou natural. As diferentes realidades vividas pelas crianças devem ser consideradas construções sociais sendo apreendidas em seus contextos coletivos ou individuais, mas ainda assim, considerar que ao construir sua história em tempo amplo ou restrito, estamos ainda a agir sob influência de instituições. (MARCHI, 2009, p. 230). Marchi dialogando com Giddens e Bourdieu argumenta que:

> a compreensão mútua é a de que os seres humanos realizam a história tanto em seu sentido mais amplo (o tempo “histórico”) quanto em seu sentido mais restrito (o chamado tempo “cotidiano”); no entanto, ao fazerem isso, não o fazem totalmente livres de suas amarras institucionais e assim confirmam, tanto Giddens quanto Bourdieu, a percepção lapidar de Marx (à qual Giddens faz explícita referência)[7]: a de que os homens fazem sua própria história mas não a fazem dentro de condições de sua escolha. (MARCHI, 2009, p. 230).

Desse modo, ainda que a infância não esteja livre de pré-determinações sociais impostas por grupos, governos e/ou normatizações, ela se constitui em sua diversidade na observação dos inúmeros contextos em que se inclui, levando em conta as distintas realidades sociais, econômicas, políticas, culturais e temporais. Como todos os humanos, as crianças possuem autonomia relativa nos processos de socialização. As ações e reações que apresentam perante a realidade que se coloca diante delas são frutos da interpretação que fazem em seu cotidiano em sua interação com o meio, com os adultos e outras crianças (DELGADO; MÜLLER, 2005, 164).

Partindo destes pressupostos, optamos pelos Estudos Sociais da Infância como referencial para este trabalho, que consideram a criança como “ator de pleno direito e a infância como construção social”, portanto nessa perspectiva, a infância deixa de ser pensada como um elemento social de estudo isolado para ser entendida como parte fundamental do que se constitui a sociedade, o começo para a reflexão acerca dos desafios sociais contemporâneos.

Para enxergarmos de fato as crianças é preciso romper com algumas ideias fundadoras do espírito da modernidade caracterizada pela generalização e universalização, é preciso desconfiar de discursos que constroem verdades absolutas e aprofundar em nossas pesquisas quem elas são, o que têm em comum observando os diferentes contextos em que se inserem e o que as distinguem umas das outras, livrando nosso olhar sobre elas de representações hegemônicas (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 167).

Sarmento (2003, p. 1) nos convida a pensar sobre "a pluralização nos modos de ser criança e a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional" diante dos novos papéis que ela assume na contemporaneidade. Conhecendo as crianças e as culturas infantis, conhecemos muito também da organização e complexidade da sociedade em que elas estão inseridas. Ainda que cada criança pertença a uma cultura específica que interfere diretamente no seu modo de ser e estar no mundo, com sua peculiar maneira de vivenciar a realidade, elas contribuem para a construção das culturas da infância provocando uma "universalidade" em suas culturas que acabam por transpor as barreiras de seus hábitos e costumes locais.

Em suas relações, com seus pares ou com os adultos, a criança estrutura sua própria maneira de pensar e interpretar a realidade, como sujeito ativo, participante das transformações do mundo, ela não apenas reproduz o que vê, mas internaliza, lê e transforma à sua maneira aquilo que lhe foi apresentado.

Corsaro (2011, p. 31-32) nos traz o conceito de "reprodução interpretativa" e nos convida a pensar que como seres histórico-sociais:

> as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas.

Com isso, podemos inferir que as crianças não se limitam a imitar apenas o que fazem os adultos, elas interpretam a seu modo a realidade e a cultura e as reproduzem a partir de sua compreensão, e dessa maneira produzem suas culturas, as culturas infantis. A partir desta afirmativa, não podemos considerar o desenvolvimento infantil como sendo algo linear, em que se "supõe que a criança deva passar por um período preparatório na infância antes de poder evoluir para um adulto socialmente competente", como nos faziam crer as teorias do

desenvolvimento (CORSARO, 2011, p. 36), posto que a compreensão de mundo da criança está a todo tempo afetando a realidade e sendo afetada por ela.

Por meio do processo de reprodução interpretativa, a criança participa e amplia a cultura adulta, pois ela se apropria de maneira criativa do que observa no convívio com os adultos, faz suas negociações com eles e recria à sua maneira com outras crianças, a partir de diversas culturas de pares, que Corsaro (2011) definiria como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais (CORSARO, 2011, p. 128).

Desta forma, as culturas infantis, por meio de ações coletivas do processo de reprodução interpretativa, podem vir a interferir na cultura adulta, pois as crianças não esperam aprender todo conhecimento pertinente aos adultos para depois compartilharem com seus pares (as outras crianças). Elas o fazem cotidianamente, muitas vezes quase que instantaneamente.

Corsaro (2011, p. 54, grifo do autor) descreve a maneira progressiva como se estabelecem tais ações coletivas:

> (1) a*propriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de cultura de pares; (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta.* Essas atividades seguem uma progressão exata: a apropriação permite a produção cultural, que contribui para a reprodução e a mudança.

O modo como as crianças participam de suas rotinas culturais determina suas ações enquanto membro de suas culturas de pares e sua relação com o adulto. A participação das crianças nas rotinas adulto-criança muitas vezes gera perturbações ou incertezas em suas vidas. Essas perturbações (incluindo confusão, ambiguidades, receios e conflitos) são um resultado natural da interação adulto-criança, tendo em conta o poder dos adultos e a imaturidade cognitiva e emocional infantil. Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações do que podem processar e compreender. Certamente, muitas confusões, medos e incertezas são tratados à medida que surgem na interação adulto-criança. No entanto, uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto (CORSARO, 2011, p. 128-129).

Além da interação com seus pares e com os adultos, a relação que a criança estabelece com os espaços também se constitui em um dos elementos fundamentais na criação de suas culturas. Cada sociedade produz os seus espaços destinados às crianças, no entanto, cabe à criança o reconhecimento deste lugar enquanto um território de infância. A criança possui uma capacidade de ressignificação dos espaços, e elas os interpreta a partir do uso que faz deste na relação com seus pares e os adultos. Lopes (2008, p. 65) em diálogo com Sarmento nos traz que:

> [...] as culturas da infância apresentam especificidades e reconhece alguns pontos básicos nestas, destacando: a interação, pois sua construção se dá de forma coletiva; a reiteração, pois está sempre presente o retorno, a réplica, em seus processos de interações; a ludicidade e fantasia, que demonstram o imenso poder das crianças em imaginar, jogar, brincar, algo que não deve ser reconhecido como déficit mas capacidade constante de reconfigurar o real. Essas últimas seriam as características mais marcantes das culturas infantis.

Tais especificidades são perceptíveis na capacidade das crianças em ressignificar os espaços fazendo deles seus territórios, o que nos permite compreender que nessa relação de ressignificação do espaço elas também estão produzindo suas culturas.

Outro fator que interfere na produção das culturas infantis são os elementos que constituem a produção cultural para a infância (desenhos animados, literatura infantil, cinema, teatro, etc.) Ciente da influência que pode provocar no imaginário e na construção dos valores pelas crianças, muitos deles reforçados e revividos em família e nos meios sociais por onde elas circulam, a indústria da produção cultural para crianças se articula através do *marketing* direcionado aos pequenos e movimenta uma indústria de bens e serviços formando um segmento específico de produção que contribui para a globalização da infância.

> O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância. (SARMENTO, 2003, p. 53).

Corsaro (2011, p. 42) citando Qvortrup, salienta que uma das características importantes da abordagem estrutural da infância, como defende este autor, é que esta é vista como integrada à sociedade. Logo, assim como o adulto, a criança é vista como sujeito

participante que interfere nas ações que movem a sociedade, entre elas a economia e o consumo.

Corsaro (2011) ressalta a influência da mídia e da literatura para as crianças na formação da cultura simbólica da infância:

> "Por **cultura simbólica da infância** queremos apontar várias representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis (Griswold, 1994, p. 3). As três fontes primárias da cultura simbólica da infância são: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros). As informações provenientes dessas três fontes são mediadas principalmente por adultos nas rotinas culturais em famílias e em outros ambientes. As crianças, no entanto, rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares." (CORSARO, 2011, p. 134).

Consideramos que cada criança reinterprete essa produção de acordo com sua realidade cultural e social e compreendemos que, mais uma vez, a relação adulto-criança e a postura do adulto enquanto mediador, no que se refere ao consumo de tal produção pela criança, tenha papel fundamental de maneira que os pequenos ainda que consumam determinados produtos, antes, se mostrem capazes de exprimir um comportamento reflexivo diante daquilo que lhes é apresentado, já que toda essa produção tem grande influência na formação de sua "cultura simbólica".

2.3 **A educação infantil no Brasil**

A difusão dos estudos psicológicos em torno do desenvolvimento da criança pequena são os precursores do ideário da primeira infância, a qual nos interessa diretamente neste trabalho. O reconhecimento de que estas também estariam aptas a descobertas e a criação de atividades próprias a essa fase inicial da vida possibilitou o pensamento de que, além dos cuidados fisiológicos e afetivos, a criança pequena precisaria também de cuidados culturais e psicológicos (ROCHA, 2001, p. 73). No entanto, inspirados pelos estudos médicos desenvolvidos naquele período (século XIX), as instituições criadas para resguardar a formação daqueles que seriam os representantes das futuras gerações, passam a atuar pela via do higienismo e do sanitarismo, assim como pelo lado jurídico, preocupados com os ideários voltados para o controle social e o enquadramento dos mais jovens e pobres em

determinações e comportamentos advindos da classe dominante. Kuhlmann Jr. (1991) ao analisar as instituições de educação pré-escolar no período da Primeira República conclui que

> No quadro do desenvolvimento da sociedade urbano-industrial, as propostas de assistência da infância derivam da articulação de instâncias jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas. As iniciativas de atendimento aparecem sustentadas por três interesses básicos (o médico-higienista, o jurídico-policial e o religioso) questionando-se a polarização entre "assistencial" e "educacional": o assistencialismo é identificado como proposta educacional para a população pobre (KUHLMANN JR., 1991, p. 17).

Atrelado a esse pensamento do cuidado e do higienismo, a ideia de creches chega ao Brasil na segunda metade do século XIX, trazendo esse viés da assistência ao filho do pobre, da criança carente a qual faltariam os estímulos e preparo recebidos pelos filhos das classes abastadas. Segundo Kuhlman Jr, no período da Primeira República, houve a criação de 15 creches, chegando esse número a 47 instituições, em 1924. Estando desse período até meados de 1970 sem sofrer grande expansão, a educação da criança pequena (de 4 a 6 anos) esteve submetida em parte aos sistemas de educação e numa outra parte vinculada aos sistemas de saúde e assistência, indiretamente vinculada à área educacional (KUHLMAN JR., 2000 apud KUHLMAN JR., 2001, p. 8).

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil deixa de se render à influência europeia e passa a se inspirar no modelo norte-americano, por volta dos anos de 1920 passa-se a atrelar a educação da infância aos ideais do Novo Mundo,

> A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMAN JR., 2000, p. 8).

Isso explica a não vinculação da educação da primeira infância aos órgãos públicos, uma vez que o Estado atribuía o que deveria ser de sua total responsabilidade às grandes empresas e às associações da iniciativa privada.

A Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943 garantiu à mulher, em seu artigo 396, o direito a dois momentos de descanso, com duração de meia hora, durante a jornada de trabalho, para amamentar seu filho de até 6 meses de idade, além disso em seu artigo 400 determinou que "os locais destinados à guarda dos filhos das operárias, durante o período da amamentação, deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma

cozinha dietética e uma instalação sanitária" (BRASIL, 1943). A partir de 1967, a mesma lei incluiu em seu artigo 389, parágrafo primeiro, a garantia de guarda sob vigilância e assistência em local apropriado durante o período de amamentação, dos filhos de até seis meses para as mães a partir de 16 anos, empregadas em empresas privadas com, pelo menos, 30 mulheres. No segundo parágrafo da referida lei, se estabeleceu que tal exigência poderia ser cumprida "por creches distritais mantidas diretamente ou mediante convênio, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais." (BRASIL, 1967).

O texto da lei deixa clara a isenção do Estado no que diz respeito à responsabilidade pela educação das crianças pequenas, uma vez que delegava a órgãos do terceiro setor e ao setor privado esta tarefa. Na verdade, a CLT garantiu apenas o direito à amamentação e, nesse sentido, não vemos a creche como um direito assegurado à criança, e sim como um direito do trabalhador, dos pais.

Sabe-se que um dos fatores que em muito contribuíram para a conquista do direito à creche foi a luta empenhada dos movimentos de mulheres. Os ideais dos movimentos feministas e socialistas defendiam um conceito de educação infantil para além das questões de atendimento ao filho do pobre, a mulher que entrava para o mercado de trabalho suscitava o desejo pela instituição de atendimento à primeira infância nas famílias também de classe média, ao reivindicar pelo direito à creche, a mulher reivindicava também por melhores condições de vida para além da maternidade (direito ao trabalho, estudo, lazer, etc). "A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla." (KUHLMAN JR, 2001, p. 11).

Rosemberg nos traz essa realidade ao descrever o cenário político de luta por creches na década de 1980 em São Paulo.

> A base de sustentação do *Movimento de Luta por Creches* eram *mulheres de operários* que, atuando geralmente no Clube de Mães, reivindicavam creches para poderem trabalhar fora. Sua luta por creches era determinada por razões concretas, ou seja, ter um local onde pudessem deixar seus filhos para poderem aumentar a renda familiar através do trabalho remunerado. (ROSEMBERG, 1984, p. 78).

Conforme a concepção sobre as instituições de educação para a criança pequena vai se ampliando para além da visão do atendimento ao filho do pobre, outros setores trabalhistas como os funcionários das repartições públicas, as universidades e outros seguimentos estimulados por associações e sindicatos vão adentrando nesse cenário de luta pela generalização da creche e lhe incutindo ainda mais legitimidade.

No Brasil, somente no pós-ditadura militar, com a Constituição de 1988, a educação da criança pequena passa a ser uma responsabilidade da esfera pública e, com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 seu "gerenciamento" passa a ser realizado pelas prefeituras municipais (VASCONCELLOS, 2015, p. 68). O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica é a oportunidade de afastá-la do viés beneficente e reconhecê-la como um direito da criança, no contexto da educação, desatrelando a creche e a pré-escola do ideário do "mal menor"[21], apenas como uma substituta da mãe. Para os estudiosos desse campo, seria a origem para a transformação dos horizontes na luta dos direitos da criança pequena.

A Constituição assegura ainda outros direitos à criança que vão além da esfera educacional. A Carta Magna reconhece a criança como sujeito social e demarca responsabilidades atribuídas à sociedade e ao Estado. Em seu artigo 227, o capítulo VII define que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 1988).

A Constituição demarca a abertura para a inserção da criança nas políticas voltadas para o respeito à cidadania e ao resgaste da democracia em nosso país. Nessa nova agenda, a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos: alguém que tem direito à assistência, à saúde, à justiça e à educação. Após a Constituição, outras leis que reconhecem a obrigação do poder público em garantir e defender os direitos das crianças, além de protegê-las são o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), a LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social (Lei 8.742/93) e a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), esta última inclui a Educação Infantil entre as demais etapas da Educação Básica.

A Educação Infantil nem sempre esteve relacionada como uma política pública de educação, já que por seu caráter higienista e de assistência, esta que hoje é tida como primeira etapa da educação básica, antes da LDBEN esteve dispersa e distribuída entre outras áreas como a assistência social, a saúde, o trabalho e até na própria educação. A sua inclusão na agenda da educação garantiu, através de leis como a LDBEN e a Lei nº 10.172/01, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (2001-2011) que se chegasse até ela medidas

[21] Para Rosemberg, durante os anos de 1980, a visão da creche enquanto direito da mãe que trabalhava fora de casa, desqualificava o trabalho de seus agentes e o papel daquela instituição enquanto um lugar com funções próprias. (1984, p. 74)

preocupadas com a sua oferta e expansão, além de que fossem criados critérios e metas para o seu funcionamento (AQUINO, 2008, p. 186, 189).

Acompanhando o caráter legislativo e normatizador da LDBEN e do PNE, outros programas e iniciativas foram elaborados dando continuidade à constituição dessa nova educação infantil no Brasil. Dez anos após a LDB, em 2006, o MEC lança o documento Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para a Educação Infantil considerado mais um avanço nas políticas de educação infantil já que além de definir parâmetros de infraestrutura, também oferece orientações quanto à metodologia de trabalho a ser empregada nas instituições responsáveis por essa etapa da educação, além deste documento, outros foram elaborados e publicados neste período contribuindo para o estabelecimento de um novo olhar sobre as práticas na educação infantil, entre eles podemos citar os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995; 2009) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2009). Em 2007, o governo federal criou o PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil que, segundo Aquino (2008, p. 193, 194) estaria muito aquém das reais necessidades existentes, já que o programa atenderia uma quantidade ínfima de crianças perto do real número daquelas que estariam frequentando a creche ou a pré-escola. Além disso, as orientações do programa não estariam de acordo com os referidos documentos anteriores elaborados pelo MEC, citados anteriormente.

Ao ser incorporada nas políticas públicas de educação, a educação infantil passou a enfrentar outro problema que estaria atrelado ao fato de anteceder o ensino fundamental. Vindos de um histórico processo de altos índices de analfabetismo, a cada medida estabelecida para o desenvolvimento da educação no Brasil está sempre estampada a emergência de superar nosso passado de analfabetos/ iletrados, com isso a Educação Infantil acaba por ser vista como etapa preparatória para a entrada da criança no Ensino Fundamental. É possível observar isso quando Aquino (2008, p. 194-195, grifos do autor) analisa as determinações do ProInfância quanto à separação e diferenciação do material pedagógico para crianças de 0 a 3 anos entre as de 4 a 6.

> Para os grupos mais novos, são listados triciclos e tapetes emborrachados sugerindo um ambiente de brincadeira e de atividade corporal lúdica. Mas, para a sala de atividades das crianças de quatro a seis anos, não se menciona qualquer elemento lúdico e estabelecem-se apenas os seguintes itens: “mesas individuais de fórmica para 4 a 6 anos, cadeiras individuais com encosto, cadeira para professor com rodinhas e altura regulável e lixeira”. A restrição a esse mobiliário remete ao modelo tradicional destinadas à escrita de “letras e números”.

O que vemos é uma ruptura entre a concepção de como deve ser o atendimento às crianças de até 3 anos para as de 4 a 6. Tal determinação fere o que teria sido anteriormente defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 em que a organização do ambiente da EI é reconhecida como fundamental para se explorar e desenvolver a capacidade de liberdade de movimentos, criatividade e espontaneidade da criança (BRASIL, 1999).

Para Aquino (2008, p. 199), apenas a articulação horizontal entre os diferentes setores da sociedade (saúde, justiça, assistência, cultura) promoverá melhores condições para a estruturação de uma Educação Infantil em que se garanta a vivência de uma infância plena em que se prime pelos direitos da criança.

O contexto atual implica que as famílias brasileiras tenham seus filhos matriculados na educação básica, obrigatoriamente, a partir dos 04 anos na pré-escola. Isso se deu em função da ampliação da obrigatoriedade escolar, entendendo a pré-escola como a primeira etapa da Educação Básica Obrigatória. Há controvérsias no mundo acadêmico no que diz respeito a considerar a necessidade da inserção compulsória da criança na escola a partir dos 04 anos, entretanto incluir este debate iria extrapolar os limites desta pesquisa que se pretende, nesse momento, pensar a infância e a criança pequena a partir das muitas experiências com o livro e a literatura no percurso da história.

3 **O LIVRO PARA CRIANÇAS**

Para contextualizar o livro na relação com a infância, cabe aqui um retorno ao final do século XVII. Lopes e Vasconcellos (2006) citando Postman (1999, p. 115) nos alertam para mais uma criação da modernidade que viria interferir nos hábitos diários da família burguesa e, logo, na relação dos adultos com as crianças: o livro.

Tendo sido os hábitos comunitários substituídos pela necessidade de intimidade e individualidade, a criança passa a ser a preocupação central das famílias que, logo após a fase do "paparico", tem na escola burguesa a possibilidade de cuidar de sua ingenuidade e fragilidade. Nesse momento, é reforçado o afastamento das crianças do mundo adulto e, acompanhado a isso temos a tipografia, a imprensa e a criação de livros em larga escala. Enquanto na Idade Média poucos (e privilegiados) eram os que sabiam ler, a modernidade e suas demandas intensificam essa necessidade, que seria mais uma característica a diferenciar a criança do adulto. Se antes as histórias eram compartilhadas em grupo, narradas através da oralidade, com o livro, o conhecimento passou a ser individualizado e a leitura silenciosa. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.114-115).

A escola como instituição regida pelos ideários burgueses preocupava-se com a preparação da criança para o mundo adulto e também queria protegê-la das agressões do mundo exterior, ela usa o livro como instrumento de doutrinação reforçando essa ideia de que os jovens seriam frágeis e incapazes.

> O problema pode-se agravar quando o livro é introduzido na escola. Porque, nesse caso, as forças se conjugam no projeto de doutrinar os meninos ou então seduzi-los com a imagem que a sociedade quer que assumam – a de seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa encontra-se na adoção dos valores vigentes, todos solidários ao adulto. Isso é, a saída acaba sendo o reforço da dependência, porque aceitar as normas impostas significa corroborar o modelo dentro do qual a criança é manipulada (ZILBERMAN, 2003, p. 24).

O livro destinado à criança adentra o seu cotidiano apresentando um aspecto formativo com objetivos pautados naquilo que o adulto burguês acreditou que coubesse ao conhecimento dos mais jovens. A imagem que se tem das crianças é aquilo que os adultos reproduziram a respeito delas, conforme nos coloca Charlot: "A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se." (CHARLOT apud ZILBERMAN, 2003, p. 20). Logo, de acordo com a realidade, a cultura e as relações sociais,

o livro apenas reproduzia e reforçava o que queriam os adultos que fossem as crianças, calando-as de certa forma. Além do mais, cabe aqui ressaltar que o hábito da leitura estava restritamente ligado à classe dominante, à nobreza e ao clero (Arroyo, 2011), assim como o conteúdo trazido por ele que refletia a arte e a representação da vida burguesa. Zilberman (1984, p. 21) citando Dieter Baacke nos confirma que

> Nenhuma dúvida: há uma estreita relação entre o mundo social da vida burguesa e as formas da realidade descritas nos livros, assim como a pretensão colocadas nestes últimos. Esta relação tornou-se historicamente estrutural, como mostrou Norbert Elias, e até hoje não foi suplantada. "Cultura", do modo como ela se impôs na Europa em todos os casos, é cultura burguesa; livros são primariamente comoção burguesa, e a leitura dos livros é primariamente expressão do nível cultural burguês.

Essa afirmação acende o questionamento sobre qual seria a colocação da criança pobre, filha da classe proletária, nos estudos acerca da origem do sentimento de infância e sobre o surgimento da literatura infantil, compreendendo que o nascimento da segunda está intimamente ligado ao da primeira. No entanto, além de se destinar ao enquadramento dos pequenos às demandas do mundo adulto, vemos também que ela se destina a um grupo de crianças específico, já demarcando em sua intencionalidade a exclusão dos mais pobres.

Desde a Idade Média, além de meio de transmissão de valores morais, a literatura era também utilizada na escola como meio de ensino da língua, as obras eram selecionadas considerando seu conteúdo didático. Os autores eram "tidos como sábios, filósofos ou autoridades científicas" e isso se daria até o século XVI. No entanto, até que surgisse a preocupação com a criação de obras específicas para crianças e jovens, a literatura ainda que tomada em seu caráter instrumental, tinha também apreciado seu discurso estético que, até então, se conservava ileso (PERROTI, 1986, p. 45-47).

Até o século XVI, não havia preocupação em se escrever apropriadamente para crianças visto que ao superarem a fase de bebê, em que dependiam da constante tutela do adulto para sobreviver, elas eram diretamente inseridas nos costumes dos adultos, Ariès (1981) retrataria até a forma de vestir dos pequenos que colocados em pequenos modelos comparados aos dos adultos, seriam vistos como adultos mirins. Até o fim do referido século não se distinguia os livros de civilidade para adultos e crianças. A escola seria a responsável por aplicar à literatura o discurso utilitário ao refinar nos livros seu caráter moral.

Benjamin (2009, p. 54-55), ao analisar a coleção de livros infantis de Karl Hobrecker[22] retratada em um livro lançado em meados dos anos de 1920, nos confirma, já com um olhar

[22] Colecionador de livros infantis (BENJAMIN, 2009, p. 53).

crítico, esse uso do livro como transmissor da doutrina escolhida pelos adultos para as crianças. Segundo o autor, o livro infantil alemão teria nascido com o Iluminismo, que acreditava que por ser o homem "bondoso e sociável por natureza" seria possível fazer a criança à mesma maneira, confirmando o caráter moralista das primeiras publicações para criança. Entre os primeiros livros estariam: a cartilha, o livro do catecismo, a enciclopédia ilustrada, o vocabulário ilustrado, chamado de *Orbis pictus*, escrito por Amos Comenius.

Ao analisar os aspectos da evolução da literatura infantil, Arroyo (2011, p. 23) destaca algumas obras de grande repercussão, já contadas para as crianças bem antes do século XVI, que para ele já representariam a origem das histórias infantis; a começar pela fundamental referência da tradição oral, o autor considera as Fábulas advindas do oriente, como as Mil e uma Noites, e Odisseia[23] e Ilíada, do poeta grego Homero, as grandes originárias do gênero. Mas, somente a partir do século XVII surgem os livros clássicos "expurgados"[24] para crianças e os livros de civilidade, com uma linguagem "mais pueril e honesta" e, ainda neste século, Charles Perrault se apropria dos contos de fada[25], que para Ariès é quando se data o surgimento do sentimento de infância. O estilo de Perrault estimularia o surgimento de muitos outros autores do gênero, transformando o século XVII na Idade de Ouro da literatura infantil. E dando continuidade a esse perfil, no século XIX é quando este gênero surge a partir da reelaboração dos contos populares europeus tendo como grande destaque a obra dos irmãos Grimm (ROSEMBERG, 1984, p. 31-32).

Como acontece em todo momento de mudança ou de reconfiguração de elementos sociais na história, surgiram opiniões divergentes acerca dessas adaptações ocorridas em torno da literatura infantil. Benjamin rejeita essa preocupação em se escrever para a criança de maneira pura e simplista, na tentativa de conquistar a atenção e o interesse da criança como se ela fosse incapaz de desenvolver por si só sua percepção sobre o mundo, quando na verdade, para o autor, as crianças têm o poder de perceber e ressignificar inclusive aquilo que os adultos descartaram ou deixaram pra trás.

> É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos

[23] "já na segunda metade do século III circula em Roma uma tradução da *Odisséia*, de Homero, "feita para as escolas" por Lívio Andrônico. E, a partir do século VI, Homero é um clássico escolar, sendo "desde então a literatura disciplina escolar"." (PERROTI, 1986, 45).

[24] Assuntos não permitidos às crianças eram retirados da obra original, se aproximando a uma adaptação.

[25] ZILBERMAN, 1984, p. 15.

> residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2009, p. 58-59).

Para o autor, o conto maravilhoso e a canção seriam instrumentos perfeitos para essa riqueza transformadora da criança, ela se apropria dos elementos do conto e transporta para a sua vida com a mesma facilidade com que brinca com um pedaço de retalho ou resíduos de uma construção. Assim como também com a fábula, muito mais do que se preocupar com a moral constante no final, ela se deslumbra com a forma humana que toma os animais (BENJAMIN, 2009, p. 59). Logo, a criança torna elementar e significativo para ela algo que para o adulto seria secundário ou teria menor importância, isso devido à sua maneira peculiar de interpretar o mundo a sua volta.

Bettelheim (2002, p. 23) também critica essas adaptações, o autor afirma que os contos de fadas transformados em espetáculos teatrais e cinematográficos teriam se transformado em "diversão vazia" e que as crianças estão sendo privadas de conhecerem o verdadeiro e profundo significado dessas histórias. Ao fazer o acompanhamento de crianças às quais o autor classificou como perturbadas, o mesmo compreendeu que estas precisavam levar a vida de forma significativa para superarem seus traumas e que nada mais causaria impacto nessa significação do que a presença dos pais e de entes queridos, assim como a transmissão correta de sua herança cultural que, para o autor, não poderia ser melhor traduzida do que por meio dos contos de fadas em suas versões originais (BENJAMIN, 2009, p. 4).

> Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BENJAMIN, 2009, p. 5).

Outra autora que se mostra crítica às adaptações realizadas de modo inadequado é Ana Maria Machado, para ela:

> (...) toda narrativa literária se constrói em cima de elementos que vão se correspondendo de modo coerente e que aos poucos vão erigindo um edifício de sentido. É para isso que o homem conta histórias – para tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, ver na existência alguma espécie de lógica. Cada texto e cada autor lidam com elementos diferentes nessa busca, e vão adequando formas de

> expressão e conteúdo de um jeito que mantém uma coerência interna profunda que lhe dão sentido. Mexer neles é alterar esse sentido. Muitas vezes, equivale a transformar a nova versão em alguma coisa esdrúxula, sem pé nem cabeça. (MACHADO, 2002, p. 75).

De fato, a obra de Perrault, não teria sido bem recebida pelos adultos, sofrendo duras críticas dos especialistas à época. A sociedade burguesa europeia mostrou-se resistente aos primeiros sinais de transformação e rompimento da literatura infantil com seus ideários iniciais. Símbolo da concepção de literatura para crianças e jovens de sua época, Perrault colocou-se ao lado dos Modernos no momento da Contra-Reforma, e ainda que defendesse as teses utilitaristas, o autor não se restringiu a esse discurso fazendo uso da moralização de forma "indireta" em suas obras, o que as teriam salvo da mediocridade, segundo Soriano, seu biógrafo (PERROTI, 1986, p. 48).

No entanto, chegando ao século XX, acompanhado das inúmeras mudanças sociais ocorridas, incluindo a visão da criança e da infância na sociedade, surgem novas maneiras de pensar a literatura infantil e a necessidade de se escrever adequadamente ao seu público. Arroyo (2011, 19) cita Pérez-Rioja (1962) para quem a obra de Perrault inaugurava "algo de novo no conhecimento humano", a cultura do povo seria transmitida de maneira nobre, porém sem nenhum preconceito. Arroyo (2011, p. 20) conclui ainda que:

> A importância de Perrault não é apenas de criador, mas também de escritor que rompeu com o preconceito mantido em torno da cultura popular em torno da criança. Graças ao seu livro[26], tornou-se possível o florescimento de uma série de autores importantes para a literatura infantil, tanto em seu país como em outras nações da Europa.

Desconsiderando a capacidade da criança de lidar com as amarguras e desafios transcritos para os contos populares contados pelos adultos numa época em que não se reconheciam as particularidades da criança, a partir do século XIX, preocupados com sua sexualidade e fragilidades, as histórias foram recriadas, readaptadas sendo inseridos novos componentes, o mais elementar deles: a fantasia, além da transposição do constante final feliz sobre finais nem sempre tão agradáveis e a permanência da preocupação com o contexto moralista e doutrinador.

---

[26] Trata-se dos *Contos de fées* (Contos de fadas) ou *Histoires du temps passé avec des moralités*.(Histórias do tempo antigo com moralidades) de 1697.

3.1 **O livro para crianças no Brasil**

> Procuramos reiterar, com justiça, o papel exercido por Monteiro Lobato na Literatura Infantil principalmente porque se trabalhou em conjunto uma proposta de valorização dos nossos costumes, do universo rural, o imaginário infantil e as construções de herói (na figura da Emília) e do anti-herói (representado pela Cuca), e a fantasia – presente na magia encantadora do Pó de Pirlimpimpim que fazia a boneca de pano se transformar numa boneca faladeira.
>
> *Patrícia Presgrave*[27]

No Brasil, a literatura infantil chega pelo fim do século XIX e início do século XX, ainda como tradução de obras europeias tendo muito pouca visibilidade a tímida produção nacional. Tais livros passam por tratamento editorial para se adequarem ao conteúdo considerado pertinente ao jovem e à criança, não deixando de lado o cunho cívico e moral, além daqueles com perfil pedagógico que em meio ao conto pretendiam falar-lhes sobre nossa natureza, e havia ainda aqueles que buscavam retratar fatos históricos[28] contados através das aventuras de seus personagens (SILVA, 2010, p. 52 e 53). As histórias contadas oralmente pelas amas e escravas aos filhos da burguesia não foram consideradas enquanto conteúdo literário para compor as obras que seriam reproduzidas por aqui, inicialmente. Fomos dependentes da cultura colonial até o século XIX no que se refere à produção literária para crianças.

Pelo caráter estritamente pedagógico que lhe foi atribuído em sua criação, a literatura infantil enfrenta ainda hoje uma crítica ao seu reconhecimento enquanto produção artística. No entanto, estudiosos desse campo a defendem e apresentam argumentos que defendem o quanto ela se modificou e se transformou, ainda que seja algo produzido e pensado do adulto

---

[27] Trecho retirado do resumo da Comunicação Apresentada no II Seminário sobre leitura e produção no ensino (GEPEC/ UNICAMP) com o título Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF - A magia do pó de pirlimpimpim. Trata-se da produção nº 14 da planilha que consta no apêndice desta dissertação.

[28] Entre as primeiras obras estavam Viagens de Gulliver, de Jonathan Swift (1888) e Robson Crusoé, de Daniel Dafoe (1885) adaptado e traduzido por Carlos Jansen para a Editora Laemmert; assim como os Contos da carochinha (1894), as Histórias da avozinha (1896) e Histórias da baratinha (1896) traduzidos por Figueiredo Pimentel da Editora Quaresma. Além das obras de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes de Almeida: A árvore (1916) e Contos infantis (1886) e a narrativa de Olavo Bilac e Manoel Bonfim: Através do Brasil (1916). Ver Arroyo, 1968 apud Silva, 2010, p. 52.

para a criança, hoje vemos o quanto se busca mais atender às demandas advindas da criança, tanto pela mudança na visão sobre o papel da criança na atualidade e das exigências da produção cultural para este público, como pela necessidade de reprodução dos livros infantis como objeto de consumo, além do interesse em se atingir as exigências que depreendem à literatura infantil o status de arte.

Por volta de 1920 e 1930, teríamos no Brasil o primeiro marco do rompimento da literatura infantil com seu estatuto pedagógico e maniqueísta, através da obra de Monteiro Lobato[29]. O autor apresenta uma nova perspectiva a este gênero conferindo à criança-personagem um novo papel dentro da narrativa, esta seria mais participativa e inquiridora nos conflitos da trama, e junto a isso, evidencia uma outra visão sobre o público infantil que, representado em seus personagens, já não estaria mais à parte de seu contexto e não seria mais poupado dos conflitos sociais (SILVA, 2010, p. 54).

Ao ganhar o poder da fala por meio da pílula falante, em *Reinações de Narizinho*, a boneca Emília representa o protagonismo da criança conquistado por meio da fantasia.

> Emília engoliu a pílula, muito bem engolida, e começou a falar no mesmo instante. A primeira coisa que disse foi: "Estou com horrível gosto de sapo na boca!" E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar. Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula e engolir outra mais fraca.
> - Não é preciso – explicou o grande médico – Ela que fale até cansar. Depois de algumas horas de falação, sossega e fica como toda gente. Isto é "fala recolhida", que tem de ser botada pra fora.
> E assim foi, Emília falou três horas sem tomar fôlego. Por fim calou-se. (LOBATO, 1920, p. 27)

3.2 **A magia da fantasia**

Zilberman (1984, p.14) citando Peukert considera que a fantasia é o escorregar da realidade para o maravilhoso e, por conseguinte, essa falta de fronteiras ao conteúdo da

[29] Nos últimos anos, a representação da pessoa negra nas obras de Lobato vem gerando alguns conflitos e dividindo opiniões. Vale lembrar que em 2010 "a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou, por unanimidade, o parecer 15/2010 com orientações às políticas públicas para uma educação antirracista, no qual se fez uma referência ao livro "Caçadas de Pedrinho", de Monteiro Lobato. A reação de setores da sociedade levou a Câmara de Educação Básica a aprofundar as bases do parecer, no sentido de ressaltar a importância da contextualização crítica do autor e da obra literária, sobretudo nas novas edições de livros considerados clássicos, produzidos em outro contexto no qual pouco se falava e se reconhecia a existência do racismo e do preconceito racial.". Disponível em: http://www.geledes.org.br/cacadas-de-pedrinho-nota-conselho-nacional-de-educacao-reexame-parecer-152010/#gs.SQYWFlY. Acesso em 9/10/2016.

literatura infantil seria a riqueza que ela teria a oferecer à criança. Este elemento tão fundamental ao imaginário infantil já compunha os contos populares antes mesmo destes passarem pelo crivo da adaptação. Advindos de um sistema rígido e imutável, compondo a base da pirâmide social do feudalismo europeu, camponeses e artesãos viam na intervenção da força sobrenatural a possibilidade de ver revertida a sua situação de inferiorização e pobreza, pelo menos através dos contos (CADEMARTORI, 1984, p. 140):

> *Assim, o soldado destrona o rei e a pobre enteada revela-se a preferida do príncipe. Porém, estes heróis nada fizeram por seus próprios meios, tão-somente aceitando de bom grado a contribuição dos entes superiores.* (RICHTER; MERKEL apud ZILBERMAN, 1984, p. 15 e 16).

Lewis Carrol, o criador de *Alice no país das maravilhas*, é considerado o grande elaborador da magia da literatura infantil, o impulsionador de Perrault e Andersen. Para Arroyo (2011, p. 22), este autor teve o papel de introduzir a manipulação da imaginação nas obras como se esta fosse um sistema, vide o desenrolar desta sua obra mais famosa. Carrol brinca com a linguagem, operando a literatura assim em sua função poética, alcançando o potencial de brilhantismo da escrita para criança nunca dantes visto (PERROTI, 1986, p. 52).

Até mesmo os contos de fadas que nascem de uma situação real que poderia ser vivida por qualquer pessoa, se desenrolam com a ajuda de seres míticos (bruxas, fadas, duendes) e interpelam o mundo da fantasia e da imaginação para solucionar os problemas que surgem antes de chegar ao fim (ABRAMOVICH, 1997, p. 120)

No Brasil, na primeira metade do século XX, as transformações provocadas pela urbanização e a transposição dos novos modos de vida sobre a realidade rural provocaram anseios ao contato com as novas tecnologias e inconformidade com a vida pacata do campo. Na literatura infantil, a fantasia seria a grande viagem para as crianças de seu mundo real para aquele novo universo imaginado.

> Entre os livros de Menotti del Picchia e os de Érico Veríssimo, a semelhança é mais que uma coincidência: em Viagens de João Peralta e Pé-de-Moleque (1931) e As aventuras do avião vermelho (1936), os heróis são fascinados por aviões e aventuras aéreas lidas em obras de ficção. E, motivados por essa atração, simultaneamente tecnológica e literária, eles acabam realizando seus anseios através da obtenção do objeto desejado – o avião (de brinquedo, na narrativa de Érico) – e da fuga de casa, atravessando os reinos mais diversos: o espacial, o subterrâneo e o aquático. Os meninos dão vazão a seu imaginário, que exige o abandono do lar, cuja vida prosaica é insatisfatória, e iniciam um percurso por regiões mágicas, as quais são mais interessantes que a existência doméstica limitadora. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 65).

Desse contexto nasce uma tradição em nossa literatura infantil, a da possibilidade da criação de um universo próprio, vindo da imaginação, mesmo que estimulado por uma realidade política e social, dando abertura à capacidade própria do mundo infantil que busca por meio da fantasia se apropriar melhor das complexas modificações da sociedade.

A fantasia estaria presente na literatura infantil mesmo quando esta ainda não seria configurada como tal, desde as fábulas, já preocupadas com a crítica ao universo humano, a personificação humana nos animais seria o elemento a atrair o interesse da criança pelo texto e esta seria a causa elementar para que tais textos, tão antigos, fossem considerados literatura infantil. No entanto, o elemento mágico e o realismo na literatura infantil, tanto quanto na literatura, frequentemente geram embates de opinião para os críticos (COELHO, 2000, p. 52).

> Entretanto, é importante notar que a atração de um autor pelo *registro realista* do mundo à sua volta ou pelo *registro fantasista* resulta de sua intencionalidade criadora: ora *testemunhar* a realidade (o mundo, a vida real ...) *representando-a* diretamente pelo *processo mimético* (pela imitação fiel), ora descobrir "o outro lado" dessa mesma realidade - o não imediatamente visível ou conhecido -, transfigurando-a pelo *processo metafórico* (representação figurada). Nesse caso, a matéria literária identifica-se não com a *realidade concreta,* mas com a *realidade imaginada,* com o sonho, a fantasia, o imaginário, o desconhecido. (COELHO, 2000, p. 51-52).

Nos dias de hoje, seria muito limitador questionar o aspecto da fantasia na literatura infantil visando excluí-la do estatuto da literatura; visando afastá-la de seu passado pedagógico ainda tão presente; enquanto objeto de comunicação e arte é preciso permiti-la livre, tanto ao gosto do autor quanto ao desejo da criança. Para Cademartori (1984, p. 139), "o maravilhoso antes de ser a antítese do real, é uma forma de interpretá-lo no nível do leitor infantil.".

Desde os anos de 1940, autores como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Lúcia Miguel Pereira e Cecília Meirelles abrem o espaço para uma nova tendência na literatura brasileira para crianças e jovens: a do discurso "estético" (PERROTI, 1986), colocando em detrimento o discurso utilitário. Fernando de Azevedo em convergência com o pensamento de Lourenço Filho defenderia o conceito de "estética genética" ou "evolutiva" em que a "literatura para crianças teria, de um lado, compromissos com a linguagem geral da Arte; de outro, levaria em consideração as condições específicas do público", não se restringindo a níveis psicológicos, afetivos e intelectuais, mas incluindo, principalmente, níveis socioculturais (PERROTI, 1986, p. 77, 78).

Por ser o foco desta pesquisa a relação entre a literatura infantil e a criança pequena no ambiente da biblioteca, sentimos a necessidade de trazer a reflexão sobre de que maneira os

livros infantis e os gêneros literários podem e devem ser abordados de forma a explorar seu potencial visando ao despertar da criatividade, da inventividade, da imaginação e etc, nos pequenos. Gobbi (2010, p.10) nos convida a pensar nessa relação lembrando o quanto o jogo de palavras e a musicalidade da poesia na educação infantil, sem a preocupação de se deter no ensino da escrita, pode enriquecer a rotina nesses espaços.

> A poesia é um gênero literário, uma, entre as demais linguagens, que pode ser levada para o cotidiano de creches e pré-escolas provoca a refletir sobre expressões e sentimentos alheios e próprios. Quando as poesias encontram-se nesses espaços de educação e cuidado, intensifica-se o modo de produção inventivo, garantindo o encontro da palavra com o movimento, do som com a imagem, de conhecermos e criarmos textos percebendo não apenas o significado das palavras utilizadas, mas que se brinque com seus ritmos, com sua sonoridade, com o aspecto visual, tal como os haicais que também podem ser construídos pelas crianças, em sínteses de seu pensamento, de sua concepção de mundo, ou melhor, extraindo a essência do que vivencia no dia-a-dia. Trata-se de possibilitar, a partir da poesia, que seja atiçada a imaginação das pessoas, libertá-las de uma mesmice rotineira, tantas vezes empobrecedora. (GOBBI, 2010, p. 11).

Em consonância aos referenciais da literatura infantil e os estudiosos do campo da infância, que apontam a criança enquanto sujeito ativo e atuante em sua realidade, reconhecemos nesta pesquisa o papel da literatura para criança enquanto arte e algo essencial a compor a dinâmica do cotidiano dos pequenos crendo ser esta mais um elemento a lhes propiciar experiência de infância: imaginação, fantasia, outras maneiras de se relacionar com a realidade ao seu redor, pela leitura compartilhada. Portanto, concordamos com os autores que acreditam ser a verdadeira literatura infantil aquela que é aprovada por aqueles para quem ela é feita: as próprias crianças.

3.3 **A criança, a escola e a literatura infantil**

De sua origem aos dias de hoje, a escola e a literatura infantil já sofreram muitas alterações e, ainda que não tenhamos alcançado o perfil de um país de leitores, a importância de se aproximar o livro de literatura da criança, desde pequena, já é reconhecido pela sociedade. Se ao final do século XX tínhamos a implementação das políticas e programas, hoje, o desenvolvimento de pesquisas, principalmente no campo acadêmico, se ampliam e competem ainda mais para a valorização do gênero (CADEMARTORI, 2010, p. 9).

Retornando aos documentos que tratam do ordenamento legal para a educação infantil, trazemos aqui a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como um instrumento que afirma a necessidade do contato da criança pequena com a literatura ao determinar em seu artigo 6º os princípios estéticos como componentes de seus eixos norteadores, assim como os princípios éticos e políticos; além de considerar fundamental a imersão dos pequenos nas diferentes linguagens, como um importante meio de se apropriar do conhecimento e, consequentemente, do mundo (BRASIL, 2009, p. 16-18). Sendo as interações e brincadeiras as principais orientadoras de sua proposta curricular, as Diretrizes determinam que, entre outras aprendizagens, a Educação Infantil deve garantir em suas propostas pedagógicas experiências que favoreçam:

> [...] a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; (BRASIL, 2009, p. 25).

Além de promover

> [...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2009, p. 26).

O documento reconhece a criança pequena como sujeito de direitos e a Educação Infantil como a etapa da educação básica responsável por promover ações pedagógicas que visem o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2009). Portanto, a Educação Infantil não deve ser vista como momento de treinamento e preparo para as próximas etapas de escolarização, mas sim como lugar de respeito às singularidades das crianças, participantes de uma rotina que deve ser elaborada visando o desenvolvimento pleno dos aspectos cognitivos, físicos, afetivos, sociais.

Ao pesquisar a relação das crianças pequenas com a literatura infantil, seja da forma escrita ou oral, seja com os diferentes gêneros literários, evidenciamos nesta pesquisa concepções que consideram a criança um ser social, sujeito ativo na história e produtor de cultura. Kramer (1986, p. 79) afirma que reconhecer a criança como ser social significa "considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem", ou seja, significa reconhecê-

la a partir e com a realidade e aos contextos de pertencimento; seu modo de agir, falar e pensar se constituem nas/com vivências e trocas entre pares e o meio.

Partindo desse pressuposto, compreendemos como sendo fundamental ao processo de constituição desse sujeito, que a criança se aproprie, desde bem cedo, dos bens culturais produzidos pela sociedade no decorrer da história, no caso dessa pesquisa, especificamente, a literatura infantil.

Cabe aqui um diálogo sobre o conceito de cultura à luz do pensamento de Hall (1997) e Kramer (1998). Para Hall (1997, p. 15), a cultura decorre de duas centralidades, sendo a "substantiva" e a "epistemológica", em que:

> Por "substantivo", entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por "epistemológico" nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a "cultura" é usada para transformar nossa compreensão, explicação e conceitos teóricos do mundo.

Na perspectiva de Kramer (1998), a cultura é entendida como elemento essencial a compor a escola pública de qualidade, a autora apresenta dois aspectos distintos que compõem o conceito de cultura e que, neste texto, se aproximam dos ideiais de Hall citadas anteriormente. Kramer defende que o primeiro conceito estaria relacionado aos costumes e tradições de um povo, trajetórias, experiências, saberes compartilhados; já o segundo se referiria ao

> acervo de conhecimentos culturais disponíveis a cada momento da história de uma dada sociedade, um povo, um país. Um acervo cultural acumulado (...) e que se encontra disponível na literatura (nos seus mais diversos gêneros), no cinema, na música, na fotografia, no teatro, na pintura, na escultura, na poesia, nos museus, na arquitetura, etc (KRAMER, 1998, p. 14-15).

Neste caso, a primeira ideia de cultura proposta por Kramer vai ao encontro do que Hall identifica como o caráter "substantivo" da cultura, aquele que diz respeito à constituição do que se é; os hábitos e costumes, os modos de ser, identificados no comportamento de um povo. Já o segundo, o que o autor chama de centralidade "epistemológica" refere-se ao material cultural produzido por este povo e que lhe permite a análise crítica diante da realidade que lhes é imposta.

Como um objeto carregado de cultura, o livro junto com a literatura para a infância, suscita a crítica e a reflexão sobre valores e crenças e, além disso, alimentam a criatividade e a imaginação das crianças, enriquecendo ainda mais suas experiências e a maneira como

compreendem o mundo à sua volta. No entanto, é preciso ler com os pequenos buscando sempre suscitar uma postura questionadora diante do que nos trazem as obras literárias tradicionais, principalmente no que se refere ao "acervo cultural acumulado" como nos diz Kramer, já que neste sentido o conceito de cultura estaria vinculado tão somente a uma produção tida como erudita associada diretamente aos conhecimentos e visões advindos de membros de classes abastadas que, por longos períodos de nossa história desqualificaram as produções culturais advindas dos povos que compunham as classes populares, deixando de lado por muitas vezes os saberes advindos dos povos indígenas e africanos.

O que não podemos deixar de trazer aqui é que temos três influências históricas enraizadas na formação da cultura brasileira: a europeia, a indígena e a africana; e todas as três acabaram por colaborar com nosso acervo cultural influindo na formação de nossa literatura infantil a partir da tradição oral.

Em *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre conta que desde o ciclo da escravidão e, mesmo após a Independência, se pode constatar a presença das "velhas negras contadoras de histórias" em nossa literatura oral, que supriam a insuficiência de livros para crianças com suas narrativas. Ainda no Brasil Colônia têm-se nas regiões mais favoráveis ao desenvolvimento cultural e econômico os "contistas profissionais" que sobreviveram contando estórias do Oriente para o Ocidente. (ARROYO, 2011, p. 45-48).

> Velhos negros e negras – os *akpalôs*, os *arokin* e os *dialis* – não se atinham apenas ao processo narrativo em prosa. Recorriam também à poesia para dar, naturalmente, um tom mais dramático às suas estórias. E também as canções de berço, as cantigas de ninar portuguesas, foram modificadas pela influência negra, que nelas alterou palavras, "adaptando-as às condições regionais, ligando-as às crenças dos índios ás suas". (ARROYO, 2011, p. 53).

Com o passar dos anos, com a chegada do século XX, ainda que viéssemos a sofrer forte influência de costumes estrangeiros com a transformação econômica que surgiu a partir do ciclo do cacau e do café, nossa "paisagem cultural" se desenvolveria a partir desta interação entre a cultura dos povos que se encontravam aqui: os portugueses, os africanos e os indígenas; e tal interação viria a se refletir nas mais diversas manifestações artísticas que fariam o aproveitamento dos conhecimentos e valores advindos da tradição oral, entre elas não só a literatura infantil impressa, como também a literatura em geral, as artes plásticas e o teatro. Hoje, a "cultura da terra" se populariza em meio à literatura infantil através das obras de Luís da Câmara Cascudo, Ricardo Azevedo, entre outros.

No que se refere ao papel da escola quanto à aproximação da literatura infantil das crianças, Zilberman (2003, p. 16) afirma que ainda hoje, existe uma tensão na relação literatura infantil/ensino. A intenção pedagógica por trás da apresentação das obras compromete sua recepção pelos jovens leitores, mas por outro lado, a escola seria um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, um "campo importante para o intercâmbio da cultura literária". A autora nos alerta que

> Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim. (ZILBERMAN, 2003).

Em consonância com a autora, acreditamos no papel da escola como formadora do sujeito crítico e ativo diante de sua realidade e que, portanto, deve ser dotado não só dos conhecimentos derivados do campo do saber científico e lógico, mas também das artes e que tratam da estética e da liberdade do pensar. Aquino (2009, p. 1) ressalta a importância das linguagens para o processo de formação humana e alerta sobre a responsabilidade das instituições de educação infantil quanto à abordagem das linguagens nas ações junto aos pequenos. Para a autora, a arte como linguagem

> tem uma dimensão fundadora na experiência humana, se constituindo em algo em que ao criar, cria-se a si mesmo, para além da realidade imediata, muitas vezes de forma integrada (dos planos perceptivo, afetivo/emotivo, cognitivo, cultural). Oportunizar o contato com atividades que favoreçam a apropriação de linguagens simbólicas, como a corporal, dramática, plástica, gráfica, sonora/musical, etc. torna-se uma exigência se entendemos a educação infantil como um direito do cidadão e não uma mera necessidade. (AQUINO, 2009, p. 6).

Portanto, cabe à escola, a aproximação da criança com a literatura infantil como recurso não só de conhecimento, mas também de apreciação, fruição e prazer; para tanto Cabral (1998, p.153) afirma que não existem fórmulas mágicas que aproximem a criança da leitura ou do texto literário e que, primeiramente, é preciso se distanciar das tendências pedagógicas da literatura infantil, determinadas em sua origem com intuito instrutivo e moralizante, e deixar "fluir a esfera do estético, do artístico, que podem permitir a afirmação do gênero, a sua legitimidade".

Citando Antônio Cândido, Cabral nos traz sua reflexão acerca da constituição do homem a partir do contato com o livro e da legitimação da leitura e da literatura a partir da aproximação e ação do leitor.

> (...) a literatura tem a possibilidade de confirmar no homem a sua condição de humano e existirá enquanto existirem leitores que a vivam, decifrem, aceitem, transformem. E uma das características próprias do ser humano é criar, modificar e ser modificado permanentemente pelo meio sociocultural. No que diz respeito à *literatura infantil* e ao *ato da leitura* nesse contexto, o livro só se torna legítimo quando é possível com ele interagir, recriando-o, suplementando-o como leitor com a sua própria visão de mundo. Do contrário, é texto sem leitor, página em branco. (CÂNDIDO, 1972, 1985 *apud* CABRAL, 1998, p. 154).

É preciso estimular uma postura ativa e reflexiva das crianças diante da leitura literária, ainda que não saibam ler literalmente os livros, precisam descobrir novas formas de "ler", já que o livro permite-nos não somente ler a palavra, mas as imagens; ao mesmo tempo que nos leva a outros mundos, nos permite situar-nos diante da realidade à nossa volta. Tocar, manusear, folhear são fundamentais para a aproximação da criança pequena com o livro. Além disso, a postura do adulto e a dinâmica que se dá no encontro entre criança e livro vão influenciar na maneira como vai se estabelecer essa relação para a vida, no caso desta pesquisa, especificamente, que trata do contexto da infância em uma biblioteca infantil entendemos ser este o papel do bibliotecário.

A leitura compreendida como um ato complexo, que vai muito além da decodificação de símbolos, necessita ser aprendida e para isso a intervenção do mediador no espaço destinado a esta é fundamental. É preciso que este profissional esteja consciente que seu fazer em uma biblioteca infantil em muito se distingue do trabalho realizado em bibliotecas voltadas para o público jovem e adulto. Sua imersão na cultura da criança o aproxima ainda mais das distintas realidades de cada uma delas, sua interação com os pequenos e a qualidade de sua relação com estes lhe possibilitam tomar conhecimento daquilo que os agrada e interessa, fazendo destes primeiros contatos com os livros algo interessante e prazeroso. Entretanto, sobre este profissional no enredo desta pesquisa trataremos com maior profundidade no próximo capítulo.

4 **A PESQUISA**

> As Bibliotecas Infantis correspondem a uma necessidade da época, e têm a vantagem não só de permitirem às crianças uma enorme variedade de leituras mas de instruírem os adultos acerca de suas preferências. Pois, pela escolha feita, entre tantos livros postos a sua disposição, a criança revela o seu gosto, as suas tendências, os seus interesses. Compõem-se as Bibliotecas Infantis de todos os livros clássicos, e dos que se vão incorporando a essa coleção. Deviam ser anotadas as preferências das crianças sobre essas leituras, para informação dos que se dedicam ao estudo do assunto.
>
> *Cecília Meireles*

Esta pesquisa pretende contribuir com o debate em torno do papel da biblioteca escolar infantil fortalecendo o conceito deste lugar como espaço de constituição de culturas infantis. Através da análise do material produzido a partir das pesquisas realizadas na UUEI-Creche UFF, pretendemos investigar como o espaço da biblioteca infantil permite às crianças o encontro com as experiências de infância por meio da leitura/ escuta de textos literários e do contato destas com o livro.

O que estamos considerando é que a biblioteca se constituiu nas sociedades como um espaço legítimo para o acesso e manipulação de leituras diversas e, portanto, nesse sentido, estamos argumentando em favor de as crianças desde pequenas vivenciarem a cultura da biblioteca: a disponibilidade de acervo; as atividades de pesquisa e consulta aos livros; a presença do bibliotecário e outras atividades pertinentes que podem ser vivenciadas não somente pelas pessoas da escola, como também famílias e comunidade; além de defender o espaço da Flor de Papel e a dinâmica que a constitui, como lugar relevante para o diálogo entre a Educação Infantil e a Universidade, pela sua abertura e disponibilidade ao desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa com investigação documental, em que pretendemos, a partir da análise das produções de conhecimento que partem do contexto da biblioteca infantil e trazem a Flor de Papel no centro do debate, investigá-la como um espaço aberto para o desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão; a sua relevância no

fomento da cultura do livro de literatura na infância; os atravessamentos e interpelações das culturas infantis na sua rotina. Nesta perspectiva, em diálogo com Freitas, Jobim e Souza & Kramer (2007), entendemos que:

> (...) Os indivíduos e os grupos podem conquistar uma consciência crítica, cada vez mais elaborada, sobre a experiência humana, na medida em que são capazes de permitir que os diferentes gêneros de discurso (desde o discurso acadêmico até as formas cotidianas de expressão, através de ações, opiniões e representações sociais) possam interagir, transformando e re-significando mutuamente as concepções, sobre o conhecimento e a experiência humanas que circulam entre as pessoas num determinado espaço sociocultural, e num dado momento histórico. (FREITAS; JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2007, p. 7,8).

Cabe ressaltar aqui o contexto no qual se constituiu este projeto de pesquisa. Como parte integrante de uma pesquisa maior, a do grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, este projeto se afina às metodologias desenvolvidas pelo grupo que durante o último triênio esteve focado "na revisão e ampliação do quadro teórico conceitual, particularmente nos temas educação infantil, unidade universitária de educação infantil, infância e diversidade". O grupo se organiza realizando a revisão bibliográfica concomitantemente à análise da produção acadêmica elaborada a partir das unidades de educação infantil investigadas, que constitui seu material empírico, sendo todo o material encontrado tabulado em planilha *Excel* (AQUINO, 2015, p. 1).

Portanto, antes de compartilhar os saberes encontrados a partir da análise realizada nas produções que compõem o *corpus* desta pesquisa, cabe trazer aqui um pequeno panorama histórico a respeito das unidades universitárias de educação infantil (UUEI) a fim de contextualizar para o leitor a realidade encontrada na creche UFF, a instituição onde se encontra a biblioteca objeto de nosso estudo.

4.1 **Unidades Universitárias de Educação Infantil**

A motivação das comunidades universitárias em prol da luta pelo direito à creche no local de trabalho se dá por volta dos anos de 1970 e 1980, apoiadas na luta por creche iniciada pelos movimentos de mulheres e ainda no programa de governo para a educação, que visava expandir a oferta de vagas na pré-escola naquele período.

Aquino (2015), a partir dos estudos de Raupp (2001, 2004, p. 5), nos informa que a primeira unidade de educação infantil universitária federal surgiu em 1972, no Rio Grande do Sul; mas apenas em 1986, por meio do Decreto Federal, n° 93.408 de 10 de outubro, depois de muito defenderem suas necessidades e articularem projetos para a implantação das creches, os funcionários das universidades passaram a ter direito à creche no local de trabalho. A partir daí, "foram sendo criadas creches nas universidades federais, alcançando o total de 26 creches instaladas em 19 de 52 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), além de algumas estaduais".

Hoje, é possível encontrar diferentes universos de organização e funcionamento no que tange à função das creches universitárias, não havendo uma consonância no que diz respeito à sua função. Algumas creches restringiram-se apenas em respeitar o direito de atendimento às crianças, já outras modificaram seu perfil de funcionamento e expandiram suas atividades buscando o fortalecimento dentro das IFES, no sentido de:

> (...) caracterizar-se como campo de experimentação e ou observação para cursos da IFE, ser espaço de visitação para profissionais da área, produzir conhecimentos em atividades de pesquisa e atuar na extensão, socializando o conhecimento produzido na formação continuada de profissionais da área ou atuando na formação regular em cursos de especialização da IFE. (RAUPP, 2001, p. 6).

Para Raupp, aliar-se às demandas acadêmicas tem sido uma boa saída para a defesa da pertinência da educação infantil nesses espaços, além disso, a conexão creche/universidade, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão estimularia a produção de conhecimento trazendo novas reflexões acerca dos sentidos da educação infantil (RAUPP, 2004, p. 206).

Ademais, também não existe uma definição quanto à sua vinculação à universidade, muitas delas ainda estão ligadas às pró-reitorias, a órgãos de apoio estudantis, a hospitais universitários, a setor de recursos humanos, ao serviço social, entre outros, estando poucas vinculadas às faculdades de educação. Os diferentes vínculos das creches universitárias reforça sua função inicial, a de direito do trabalhador, sobrepondo-se à ideia do direito à educação pra todas as crianças pequenas, estabelecido pela Constituição Federal de 1988; no entanto, o fato de se vincular a outras áreas que não a Educação pode ser vista também como uma oportunidade deste campo de estudo se abrir a novas áreas.

Nos últimos anos, as UUEI, tanto as federais como as estaduais, vêm enfrentando um cenário bastante conturbado no que se refere à sua estabilidade, estando em risco sua existência, já tendo sido fechadas algumas UUEIs e outras se viram obrigadas a diminuírem o número de novas matrículas para, aos poucos, encerrarem suas atividades. Para Raupp (2004),

outra saída que reafirmaria a importância da UUEI mudando este cenário de possível encerramento das atividades seria a abertura das matrículas para além da comunidade universitária, no entanto isso se deu apenas em 2011 a partir da Resolução Nº1 de 10 de março do referido ano, após consulta encaminhada à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI)[30].

Um dos avanços garantidos por essa resolução seria o ingresso do professor de carreira EBTT (Educação Básica Técnica e Tecnológica) nestas unidades por meio de concurso, o que antes não era bem definido e gerava certa instabilidade a esses profissionais. No entanto, as mudanças trazidas pela Resolução nº1/2011 trouxeram novos desafios a essas unidades e dividem opiniões quanto às consequências que venham a ser geradas, conclusões que apenas o tempo poderá responder.

4.2 **A Unidade de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis - Creche UFF**

> Não tenho uma criança desejada, esperada, mas muitas crianças, cada uma com seu modo peculiar de ser e de agir sobre o mundo, que me trazem desafios permanentes, rompendo com minhas certezas, impulsionando-me para saber mais sobre crianças e educação.
>
> *Proposta Educacional Creche UFF – online*[31]

A Creche UFF foi inaugurada no ano de 1997 atendendo a 22 crianças, no entanto seu histórico de luta começa no ano de 1982 através da reivindicação da comunidade acadêmica pelo seu direito à oferta de educação de qualidade para filhas(os) de professores(as), funcionários(as) e estudantes.

---

[30] Entidade criada em 2002 através da mobilização das UUEI`s visando integrar estas unidades, pertencentes às universidades federais de ensino superior (UFES), a fim de defendê-las e representá-las, além de incentivá-las a participarem das políticas de ensino, pesquisa e extensão das UFES. (site da ANUUFEI: http://w3.ufsm.br/anuufei/ Acesso em maio de 2016).

[31] Disponível em: http://www.uff.br/creche/index.php/a-instituicao/proposta-de-educacao/proposta-educacional. Acesso em 12/06/2016.

Em 1989, criou-se o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC/UFF), um grupo composto por diferentes seguimentos da comunidade acadêmica disposto a desenvolver estudos ligados à educação e ao desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, que passou a agir no entorno do campus onde se localizaria a unidade de educação infantil, na cidade de Niterói, aproximando-se do cotidiano de creches públicas e comunitárias locais (VASCONCELLOS, 2011, apud AQUINO, 2015, p. 8), enquanto contava com a participação da professora Vera Vasconcellos e mais dois monitores, além de outros servidores da universidade que começaram a discutir e elaborar o projeto que ganharia forma dando origem à Creche UFF (creche UFF- *online*[32]).

Ainda que o início das obras para a construção da creche tenha se dado no ano de 1990, apenas em 1997 foram iniciadas as atividades com as crianças:

> "FELICIDADE é o sentimento que brota do meu peito ao poder rememorar a história da Creche UFF. Inaugurada em outubro de 1997, demonstra as contradições e lutas aí acontecidas. Resultado de mais de dez anos de reivindicações e se situando na contramão de tendências na organização do espaço mundial (globalização, desmonte do Estado Benfeitor – *Welfare State*, amplos processos de privatizações), a inauguração da Creche UFF se caracterizou, sem dúvida, como um marco de resistência. Professores de diversos departamentos da Universidade Federal Fluminense se engajaram no projeto, tendo como ponto em comum a busca de um trabalho socialmente relevante, gratificante e interdisciplinar." (VASCONCELLOS, 2011 apud AQUINO, 2015, p. 8).

As obras ainda não estavam concluídas quando professores e técnicos do NMPEEC juntamente com os estagiários vinculados ao Núcleo deram início às atividades com grupos de brincadeiras que envolviam filhos(as) de servidores(as), professores(as) e estudantes da universidade. As crianças eram atendidas em 10 sessões semanais de funcionamento, pela manhã, de 8h às 12h, e/ou à tarde, de 14h às 18h. A unidade se inicia como um Programa de Extensão vinculado à PROEX/Pró-Reitoria de Extensão e ao Gabinete do Reitor da UFF (MELO, 2013, p. 35; PICANÇO[33], 2008, p. 156).

> A equipe foi formada após a nomeação de uma coordenadora da unidade, por meio de uma portaria, em 1999, sendo composta ainda por duas professoras (uma da Fundação Municipal de Educação e outra contratada pela universidade), um auxiliar de creche e de cozinha contratados e um auxiliar administrativo e um recepcionista do quadro de funcionários da universidade. A partir de uma Norma de 1999, a Creche UFF ficou subordinada administrativamente à Pró-Reitoria de Extensão[34],

[32] Disponível em:< http://www.uff.br/creche/index.php/a-instituicao/historico>. Acesso em 15/06/2016.

[33] Professora da Faculdade de Educação da UFF, componente do antigo grupo gestor da creche UFF.

[34] A Pró-Reitoria tinha a incumbência de suprir a Creche com os recursos necessários à obtenção de material permanente, de consumo e recursos humanos.

> assim permanecendo até 2007. O NMPEEC prosseguiu nas atividades de pesquisa e extensão com um grupo de professores de diversos departamentos e unidades acadêmicas, dando origem ao Grupo Gestor da Creche UFF. (AQUINO, 2015, p. 8).

No ano de 2006, com a criação do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) a creche UFF torna-se o Departamento de Educação Infantil desta instituição passando a integrá-lo administrativamente, embora nunca formalizado.

No entanto, as determinações trazidas pela Resolução Nº1/2011 incidiriam diretamente na estrutura desta UUEI; começando pelas obras que gerariam uma nova configuração no prédio[35], visando atender um maior número de crianças. Em 2013, além da universalização do acesso às vagas, com a modificação do processo de ingresso das crianças por meio de sorteio de vagas, sem reservas para a comunidade acadêmica, e a entrada de cinco professoras de carreira de magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), houve também a substituição do Grupo Gestor passando a UUEI a ser gerida por uma professora da Faculdade de Educação da UFF. Hoje, a gestão da UUEI está subordinada ao COLUNI sendo coordenada pedagogicamente por duas professoras de carreira EBTT que compõem o quadro de servidoras da unidade.

4.2.1 A proposta educacional da Creche UFF

O trabalho na unidade prima pela participação democrática e participativa de toda a comunidade, concebendo seu cotidiano por meio da participação coletiva, coloca-se como fundamental a participação das famílias no processo de constituição da Creche. A proposta educacional, que é apresentada em primeira pessoa, elaborada ainda durante a presença da Equipe Gestora (1999-2013), defende o protagonismo da criança ao demonstrar preocupação com sua felicidade e bem-estar, principalmente no período em que os pequenos lá se encontram, fazendo da brincadeira o fio-condutor das atividades infantis (Creche UFF - *online*[36]).

> (...) “a proposta pedagógica da Creche UFF é baseada na concepção teórica sócio-interacionista, adotando em sua organização de currículo a proposta de trabalho por

[35] Ver apêndices I e II.

[36] Disponível em: http://www.uff.br/creche/index.php/a-instituicao/proposta-de-educacao/proposta-educacional. Acesso em 15/06/2016.

> projetos, com ênfase na brincadeira para o desenvolvimento infantil". Esse é o princípio que a equipe educacional da unidade vem privilegiando para ser o eixo fundamental do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que passam parte da sua infância na Creche UFF. A equipe pedagógica da creche considera a brincadeira como atividade que favorece a construção da autonomia e da produção cultural infantil, longe de ser utilizada como instrumento de escolarização, mas como enriquecedora das experiências infantis. Isto ocorre por meio das possibilidades oferecidas às crianças diariamente (SANTOS, 2013, p. 54).

As brincadeiras livres, sistematizadas ou combinadas previamente com as crianças são sempre observadas pelas professoras como oportunidade de conhecer as diferentes maneiras pelas quais elas experienciam o mundo, além de ser um meio de conhecer e valorizar seus saberes antes de introduzir novos assuntos visando enriquecer ainda mais o campo de conhecimentos dos pequenos, ampliando seu universo cultural a partir de seus desejos. Outro aspecto a ser observado em sua proposta é o pensamento voltado para a desconstrução de rótulos voltados para as crianças, um conceito descolonizador de educação e de estudante, que respeita a individualidade e as diferenças preservando os direitos de todos.

Além das brincadeiras, o projeto da Creche se delineia a partir da estratégia pedagógica pautada nos projetos de trabalho, embasados nos estudos de Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), que na compreensão de Picanço, uma das integrantes da Equipe Gestora que formulava o PPP, trata-se de um modo de aprender centrado na relação professor(a)-criança em que se busca trazer, por meio da cooperação e respeitando a coletividade, informações baseadas nos interesses do grupo; este modelo possibilita a integração de conteúdos de diferentes áreas e propicia a construção do conhecimento em rede (PICANÇO, 2008, p. 161).

Na página virtual da Creche UFF constam alguns registros de projetos realizados, além disso, Melo (2013, p.23) em sua dissertação intitulada *Projetos de trabalho na creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças* realizou a catalogação de portfólios de projetos realizados com as crianças, arquivados em diferentes espaços na Creche.

4.2.2 A universidade e a educação infantil

Enquanto uma UUEI, desde sua fundação, a creche UFF esteve integrada à universidade compondo seu cotidiano com atividades que promovem, além das ações de educação e cuidado das crianças, o ensino, como também a pesquisa e a extensão.

Segundo o site da instituição, ao se caracterizar como espaço de ensino/ formação a Creche UFF prioriza a reflexão do trabalho na e sobre a prática através da participação das professoras[37] e demais membros da equipe escolar, composta também pelos estagiários(as), nas reuniões de planejamento. Além da constante preocupação com a formação das profissionais que atuam diretamente com os grupos de crianças, a recepção aos estudantes dos diversos cursos da UFF para realização de estágio na unidade também caracteriza sua atuação no ensino/formação.

Quanto à sua vinculação à pesquisa, reconhecemos os inúmeros trabalhos já produzidos por profissionais de dentro e de fora da unidade, como também de diferentes universidades, entre eles estão, além desta pesquisa e os trabalhos que virão a compor o seu *corpus*, os já citados aqui: *Projetos de trabalho na creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças,* de Claudia Viana de Mello e *O Brincar nas Produções de Conhecimento da Creche UFF* de Cassia Barreto dos Santos, ambos realizados no ano de 2013, além da tese de doutorado de Josiane Fonseca de Barros intitulada *Formação docente continuada em unidade universitária de educação infantil: concepções, desafios e potencialidades na UUFEI-Creche UFF* do ano de 2015, e que compõem a pesquisa do grupo Infância e Saber Docente. Essa vinculação possibilita à unidade estar sempre em diálogo com as demandas e estudos acerca da Educação Infantil desenvolvidos pela universidade, além das observações realizadas em torno da educação infantil de uma forma geral.

Estando vinculada inicialmente à PROEX e tendo surgido a partir de um projeto de extensão, esse compromisso da Creche UFF se manteve em seu cotidiano por meio de projetos anuais desenvolvidos por membros da UUEI e, também possibilitou a realização de projetos por outros professores da UFF. A unidade contribuiu para o debate e a formulação de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil participando de movimentos sociais como o Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – MIEIB. Alguns dos projetos de extensão realizadas na creche vêm sendo reafirmados todos os anos, são eles*: Programa Creche UFF; A Prática do Planejamento Participativo na Creche UFF: uma experiência de gestão e formação; Brincando e Aprendendo na Creche UFF; Ponto de encontro, espaço de escuta: a*

[37] Cabe lembrar que antes da entrada das professoras em regime EBTT, a Creche UFF mantinha convênio com a prefeitura da cidade de São Gonçalo no qual a Secretaria de Educação do referido município cedia um conjunto de professores para a unidade, onde a UUEI ficava responsável pela organização e execução de um programa anual de Formação Continuada em Educação Infantil para os profissionais de educação da rede escolar deste município.

prática do planejamento pedagógico na Creche UFF; Psicologia na Creche UFF; Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na Creche UFF. (Creche UFF – *online*[38])

Este último projeto, objeto de análise desta pesquisa, trataremos de forma especial a seguir.

4.3 **A Flor de Papel**

> Podemos afirmar que a proposta da BFP é executada dia após dia, incansavelmente, por uma educação através da leitura, pois acreditamos no espaço biblioteca como detentor de afirmação e pertencimento dos seus leitores à cultura, cidadania e educação.
>
> *Picanço et al*[39]

De acordo com informações encontradas no site da instituição, a Biblioteca Flor de Papel surge a partir da necessidade de se organizar um espaço mais adequado para receber as crianças da então Creche UFF, que se deslocavam da Unidade de Educação Infantil até a Biblioteca Central do Campus Gragoatá para que pudessem ter acesso aos livros infantis que faziam parte do acervo daquela biblioteca. Reconhecendo a dificuldade para se receber as crianças naquele lugar, com suas demarcações e regras próprias para melhor exploração de seus usuários, em sua maioria os estudantes universitários, surge a proposta para a criação desse espaço, onde se organizariam de maneira adequada e mais próxima dos pequenos, o acervo destinado a eles. Em 1999, é criada a partir de um projeto de extensão organizado por professoras do grupo gestor da Creche daquele período e pela diretora do Núcleo de Documentação (NDC-UFF), a Flor de Papel, uma biblioteca na Creche UFF[40].

> O ambiente organizacional e administrativo da biblioteca Flor de Papel funciona como qualquer outra biblioteca do sistema do Núcleo de Documentação da

[38] Disponível em:< http://www.uff.br/creche/index.php/a-instituicao/identidade-academica/extensao>. Acesso em: 18/06/2016.

[39] Trecho retirado de artigo apresentado na 18ª Semana de Extensão da UFF e que compôs o *córpus* desta pesquisa, estando enumerado como produção 48 da planilha que consta no apêndice desta dissertação.

[40] Tais informações são reafirmadas em entrevista aberta realizada com a bibliotecária Rachel, atual responsável pela biblioteca.

> Universidade Federal Fluminense (NDC/UFF), portanto participa da compra de bibliografia básica (referente à literatura sobre a criança de zero a seis anos)[41]. Apresenta relatórios, estatísticas, etc. (SILVA et al., 2009, s/p. - Produção nº 44).

Hoje, a biblioteca está vinculada à Superintendência de Documentação da UFF (SDC-UFF) e, segundo umas das produções analisadas (Produção nº 57) conta com um acervo de cerca de 5 mil títulos, entre livros infantis e para adultos (já que também considera como seus(as) usuários(as) professores(as), técnicos(as) e demais funcionários(as) da unidade, assim como os estagiários(as) e as famílias das crianças), e material multimídia. A coleção é constituída pelos seguintes assuntos: Adivinhas, Clássicos, Comportamento, Contos de fada, Ecologia, Educativos, Fábulas, Folclore e Mitos, Higiene e Saúde, Informativos e Pragmáticos (educativos), Literatura Contemporânea, Livro imagem, Multimídia, Obras de referência, Parlendas e Poesia; além dos temas voltados para o público adulto: Educação infantil e geral, Nutrição, Psicologia, Literatura / Literatura Infantil.

Figura 1 - Biblioteca Flor de Papel

Fonte: Autora, 2014.

4.4 **Metodologia**

Por ser esta uma pesquisa qualitativa de análise documental, não trazemos aqui uma observação direta da pesquisadora com as crianças da Creche UFF, mas sim um exercício de, através do olhar dos agentes que lá estiveram pessoalmente trabalhando e pesquisando e colaboraram para o registro de sua história, interpretar e narrar o que puderam depreender de

[41] Observação da autora.

seu cotidiano em suas produções. Segundo Gomes (2012, p. 79), a análise e a interpretação na pesquisa qualitativa têm como foco

> (...) a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor.

A escolha pela análise documental vai ao encontro da metodologia de pesquisa utilizada pelo GP Infância e Saber Docente, do qual faço parte; e acredito que seja a melhor maneira de recuperar a memória dessa instituição, o que nos dá a possibilidade de interpretarmos como a BFP se constituiu com o passar do tempo.

Ao reconhecer a Biblioteca Flor de Papel como integrante de um espaço de produção de conhecimento através das ações de ensino, pesquisa e extensão, nos propomos a investigar, através da visão dos autores dos trabalhos já realizados, como este espaço se constitui em um lugar de infância; de que forma as crianças vivenciam, entre si e com seus pares, as experiências com o livro de literatura e como elas (as crianças) interferem para que este lugar se torne um território de criança leitora. E para tanto, aproximamos nosso olhar dos estudos da Geografia da Infância, principalmente no que afirma Lopes (2006):

> [...] a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da criança em seus diferentes contextos, ou seja como os arranjos sociais, culturais produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstroem, e ao se criarem criam suas diferentes geografias. (LOPES, 2006, p. 122).

Estudar a relação dos pequenos com o espaço da biblioteca implica pensar a criança na contemporaneidade e como se constituem as culturas infantis. Por isso, acreditamos na necessidade de se situar a infância na história e na cultura para que melhor possamos compreendê-la.

Para Jader Lopes (2008, p. 78-79), as crianças constituem suas culturas a partir de relações com seus pares nos espaços e tempos de convívio diários, mas tais culturas não podem ser consideradas de forma isolada e separada das estruturas sociais em que estão envolvidas:

> As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. É nesse contexto que elas vão constituindo suas identidades como crianças e

> como membros de um grupo social. Isso não significa, contudo, que elas sejam sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta. Ao contrário, são atores sociais que interagindo com esse mundo, criam formas singulares de compreensão e de ação sobre a realidade. (LOPES, 2008, p. 79).

Lopes e Vasconcellos (2006, p. 122) atrelam o conceito de infância ao lugar onde as crianças vivenciam seu cotidiano considerando todas as suas dimensões e sua rede simbólica. Segundo os autores, a Geografia da Infância busca compreender a infância em seus diferentes contextos, elaborados pelos diversos arranjos sociais e culturais e como as crianças se apropriam e reconstroem sua própria Geografia.

Bem sabemos que nem todas as crianças podem experimentar em sua infância os encantos de uma biblioteca. No entanto cabe o questionamento do quanto este lugar pode ser enriquecedor à cultura infantil. De que forma ele permite à criança vivenciar e compartilhar suas vivências estando inserido numa unidade de educação infantil?

4.4.1 Os Caminhos da Pesquisa

Dando continuidade à metodologia abordada pelo grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, começamos a busca pelo acervo catalogado em planilha em *Excel* elaborada pelos integrantes do grupo durante seu primeiro triênio dos trabalhos sobre a Creche UFF[42]. Procuramos por documentos que viessem a tratar do tema desta pesquisa ou se aproximassem dele e, durante este processo, pudemos notar uma quase ausência de produções que tratassem a Biblioteca Flor de Papel como tema, digo isso porque num universo de 196 produções, somente seis se aproximavam da temática sobre a leitura na educação infantil ou foram desenvolvidos por membros da Creche ou da própria biblioteca. Entre eles estão o projeto de extensão que dá origem à Flor de Papel elaborado pelo grupo gestor da Creche naquele período, com o título *Coleção Flor de Papel uma Biblioteca na Creche UFF (1999).*

[42] "A primeira etapa da pesquisa documental se constituiu na catalogação de 196 produções do conhecimento sobre a infância, referentes ao período de 1999 a 2011, levada a efeito em um ano por três integrantes do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente e uma participante voluntária do referido GP. Tal levantamento resultou na elaboração da planilha "Produção do conhecimento sobre a infância na creche UFF", que contém os seguintes campos: Tipo de Documento; Título; Finalidade; Área; Autoria; Orientador/Coordenador; Instituição; Ano; Número de Páginas; Suporte; Linguagem; Palavras-Chave; Local Depositado; Observações (Melo, 2013, p. 21)."

Em função dos poucos trabalhos encontrados na primeira planilha, recorremos a outras fontes que pudessem ampliar nosso repertório de produções como o site da Biblioteca Flor de Papel (BFP) e a Biblioteca Virtual do Campus Gragoatá[43] (UFF).

Pelo site da BFP, que já havia sido visitado anteriormente no início desta pesquisa para a elaboração do projeto encaminhado para análise durante o processo seletivo para a aprovação no mestrado, foi possível ter o primeiro contato, ainda que superficial, com esta instituição, que já se torna instigante pelas imagens apresentadas e pela descrição deste ambiente.

4.4.2 Primeiras impressões: o site da Biblioteca Flor de Papel

A biblioteca se apresenta contando seu histórico, já descrito nesta pesquisa e com sua justificativa para a importância deste espaço através da pergunta: *Por que ter uma biblioteca numa Unidade de Educação Infantil?*

E pela resposta já podemos perceber um pouco sobre a ênfase dada à relação entre a leitura e a criança, onde temos reconhecido na leitura o seu poder de interligar e comunicar e que por isso se torna um instrumento mediador para a experiência de troca e interação entre as crianças (Creche UFF- *online*[44]). Além disso, reconhece que:

> O acesso à leitura como meio de obter informações e expandir ideias está relacionado ao exercício da liberdade de expressão e é direito garantido às crianças por meio do Decreto 99710/1990 (Convenção dos Direitos das Crianças). Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam que a experiência narrativa oral e escrita, dentre outras formas de expressão, devem estar presentes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. (Creche UFF – *online*)

Ao buscar os documentos legais para fundamentar sua justificativa vemos o reconhecimento e o respeito à criança como sujeito de direitos.

Além de disponibilizar *links* para o acesso direto às páginas virtuais de renomados autores da literatura infantil, como Ana Maria Machado e Ziraldo, e páginas de entidades voltadas para a questão do fomento à leitura, o site também oferece uma *agendinha cultural*

---

[43] https://sistemas.uff.br/pergamum/biblioteca/index.php

[44] Disponível em:< http://www.uff.br/creche/index.php/a-biblioteca>. Acesso em 21/06/2016.

que sugere algumas atividades culturais para serem feitas pelas famílias com as crianças durante o fim de semana.

Por meio do site é possível conhecer também as diversas atividades oferecidas pela biblioteca à comunidade, entre elas: o *empréstimo domiciliar* de livros para crianças, responsáveis e para membros da equipe da Creche; o *hospital do livro*, que através da restauração do acervo visa incentivar as crianças a terem cuidado com os livros; o *Por dentro das estantes*, um *informativo* semanal, que divulga resenhas de livros do acervo, com breve resumo acadêmico de seus autores, a biblioteca possui acervo adulto para responsáveis e para a equipe da Creche; o *Varal do Livro*, uma atividade realizada pela equipe da biblioteca com todos os grupos de crianças em que são colocados no centro da rodinha alguns livros para serem eleitos pelas crianças por meio de votação. Depois de selecionados, os livros preferidos vão para o varal da sala dos grupos para serem lidos pelas professoras, durante aquela semana; as *Oficinas de Leitura*, que são projetos elaborados com objetivos que visam sempre ampliar o universo cultural das crianças através do contato com os livros; e as *Mesas Redondas sobre bibliotecas na Educação Infantil*, um encontro anual multidisciplinar que acontece desde 2012 e que recebe profissionais ligados à educação, à leitura e à infância destinado a pessoas interessadas nesta temática.

Em entrevista à Revista Criança, Edmir Perrotti[45] defende a qualidade e organização do espaço para propiciar o interesse das crianças pela leitura.

> A organização deve incorporar a idéia de leitura como atividade dinâmica, diferente em cada idade, presente em vários materiais e situações da vida. Além de iluminação, ventilação e limpeza, o espaço precisa ter uma linguagem adequada: cores, dispositivos com materiais organizados de forma lógica à disposição dos usuários. (BRASIL, 2005, p.26).

Pelo acesso ao site, já podemos notar um cotidiano bem dinâmico para as crianças e a equipe da BFP, o que nos mostra que seus responsáveis não concebem a biblioteca como um lugar estático e simples depósito de livros, tentando adequá-lo às demandas de seu principal público.

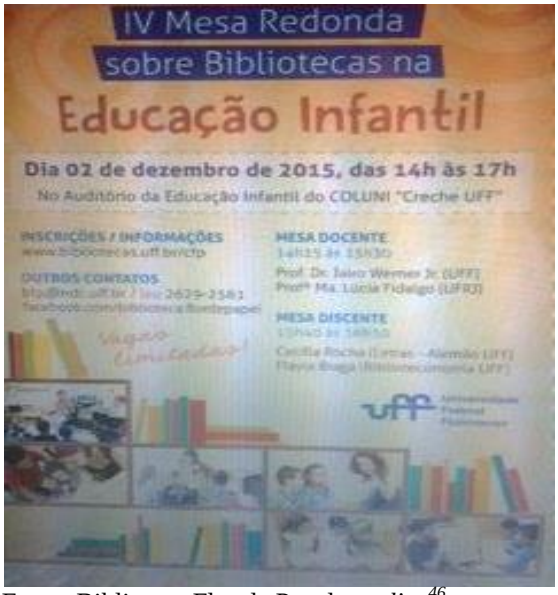
Como pode ser percebido na figura 2, a Biblioteca Flor de Papel, assim como a Creche, constitui-se em uma atividade fim da universidade já que desenvolve o tripé ensino, pesquisa, extensão, não só pela produção de saberes, atividades de pesquisa, estágio como

---

[45] professor de Biblioteconomia da Universidade de São Paulo (USP) e consultor do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/revcrian40.pdf

também promoção de espaço para formação contínua de profissionais, da leitura, da biblioteconomia e da educação infantil.

Figura 2 - Informativo sobre a IV Mesa Redonda



Fonte: Biblioteca Flor de Papel – *online*[46].

4.4.3 Acesso à rede Pergamun - biblioteca virtual da UFF

Na busca pelas produções no site institucional da rede *Pergamun* de bibliotecas, a rede virtual de bibliotecas da UFF, escolhemos alguns descritores que se aproximavam da temática do trabalho, sendo eles: *Biblioteca Infantil, Educação Infantil, Creche, Criança, Literatura Infantil, Contos de Fada, Hábitos de Leitura,* e selecionamos os trabalhos realizados dentro do recorte temporal de 1999 (ano de fundação da BFP) e 2015, elaborando assim uma nova planilha, também em *Excel*, seguindo as mesmas orientações e campos da planilha elaborada pelo referido grupo de pesquisa. Encontramos 48 trabalhos, sendo 11 da área de Biblioteconomia e Documentação, 2 da área de Ciências Biológicas e 35 trabalhos da área da Educação.

No entanto, durante três dias de visita à biblioteca, após busca minuciosa dos trabalhos, observamos os títulos e resumos e concluímos que destas 48 produções, 5 eram

[46] Disponível em: <http://www.bibliotecas.uff.br/cfp/content/mesa-redonda-sobre-bibliotecas-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>. Acesso em 23/06/2016.

Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), e destes quatro haviam sido realizados na BFP e constavam no acervo físico[47] da biblioteca do Gragoatá, sendo eles: *A literatura infantil e suas representações sociais ao longo dos tempos – "Dos Contos de Fada" às Histórias Contemporâneas* (2002)*; A Biblioteca Infantil Como Lugar de Interação* (2006)*; A importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo da criança em idade pré-escolar: estudo de caso na creche UFF* (2006) e *Literatura Infantil e as Crianças da Creche UFF* (2013).

Inicialmente, havíamos selecionado o TCC *A construção de uma biblioteca virtual de educação infantil (*2002*)* como integrante do grupo de trabalhos produzidos na BFP, entretanto ao realizarmos uma leitura mais atenta ao texto constatamos que se tratava de uma proposta de criação de uma biblioteca virtual para a creche e não necessariamente um trabalho que se realizou na ou sobre a BFP. Sendo assim decidimos pela sua retirada do *corpus* desta pesquisa. O quinto trabalho encontrado durante a elaboração da planilha na busca no site, foi o TCC *A "flor de papel" e literatura infantil: práticas de leitura na creche UFF* (2001) que, pelo título, acreditamos tratar-se de uma produção pertinente aos interesses desta pesquisa, no entanto, ele não se encontrava na biblioteca e não conseguimos contato com sua autora.

4.4.4 Visita à creche UFF e o diálogo com a bibliotecária

A primeira visita à Creche UFF se deu no primeiro semestre de 2014, quando a creche estava sob a gestão da professora da Faculdade de Educação Tânia de Vasconcellos. Fui acompanhada por Josiane de Barros, também integrante do GP Infância e Saber Docente, que à época realizava sua pesquisa de doutorado na Creche.

Fomos muito bem recebidas pela equipe e levadas pela gestora para conhecermos os espaços da creche.

Após andarmos pelas instalações pude me sentar com Rachel Polycarpo, a bibliotecária responsável pela Flor de Papel desde 2011, com quem realizei um encontro para uma entrevista *aberta (ou em profundidade)* que, para Minayo (2007, p. 64), consiste em *conversas com finalidade* e, nesse caso, trata-se na situação "em que o informante é

[47] Os trabalhos de conclusão de curso não estão disponíveis em mídia virtual.

convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões".

A entrevista foi gravada e durou 38 minutos. Através dela pudemos conhecer ainda melhor a Flor de Papel e sua história, além de conhecer um pouco da visão da bibliotecária sobre o seu trabalho e sobre a importância desse espaço na creche.

> A *entrevista* como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, (...); **(b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos de dados "subjetivos", pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.** (MINAYO, 2007, p. 65, grifo nosso).

Entendemos que a visão e a atuação da bibliotecária sobre esse espaço contribua para a sustentação do projeto na unidade, pois é ela quem confere perfil à biblioteca organizando a dinâmica para a rotina de funcionamento desse espaço.

A bibliotecária começou falando de sua experiência no ramo administrativo antes de trabalhar com crianças, que atuou em bibliotecas jurídicas, afirmando em seguida que o curso de Biblioteconomia não prepara o profissional para trabalhar com crianças e nem com leitura, segundo ela, "o discurso da Biblioteconomia e da Ciência da Informação tá pautado na questão da informação, voltada para uma concepção de leitura utilitarista[48]", uma leitura que seria *pontual, focal,* nas palavras de Rachel, e que estaria mais ligada à produção acadêmica e ao desenvolvimento tecnológico, estando descartada da formação do profissional por esses cursos a visão da leitura pela *fruição, pela reflexão, pelo descobrimento de mundo e visando o desenvolvimento* de potencialidades que viessem a formar *um sujeito pensante e crítico*[49]. A bibliotecária afirmou que essa visão seria inerente à Biblioteconomia em seu princípio, mas teria sido abandonada com o passar dos anos, sendo delegada ao professor, estando esta sua afirmação melhor embasada em sua dissertação *Biblioteca para quem não sabe ler? A quebra de paradigma sobre leitura, leitores, usuários de bibliotecas e o papel do bibliotecário escolar na educação infantil,* do ano de 2014.

---

[48] Fala da entrevistada

[49] Idem.

A bibliotecária disse que inicialmente "não se reconhecia naquele espaço" ao ver as crianças chegarem e pedirem a ela para ler, já que em sua formação não foi abordada esta possível realidade, cabendo, segundo a própria, apenas às professoras. E, vendo-se naquela situação, Rachel sentiu a necessidade de buscar conhecimentos para melhor refletir sobre suas questões, dando início ao curso de mestrado em Biblioteconomia na UFF.

Dando continuidade à entrevista, a profissional sinalizou como positivo o interesse de uma professora pesquisadora por uma biblioteca, pois considerou muito conflituosa a relação bibliotecário/professor e vê na superação desses conflitos a possibilidade de ampliar a visão sobre o trabalho na biblioteca, afastando-se do fazer apenas técnico, pois juntos, ambos os profissionais podem pensar melhor na questão da dinâmica e no atendimento ao público leitor. Lembrou, ainda, que mesmo que o bibliotecário não seja formado para ser um "mediador ou incentivador da leitura", existem documentos que normatizam o atendimento ao leitor, tanto nas bibliotecas públicas quanto nas escolares, e uma crítica a esses materiais seria que ainda que estes legitimem a importância do atendimento correto aos diferentes públicos que frequentam essas bibliotecas, de bebês a adultos, eles não dizem *como fazer*. Daí surge a necessidade de se *intercambiar* com outros profissionais para *se repensar o fazer na biblioteca*[50].

Rachel relata que, a seu pedido, foi organizada uma capacitação para a equipe da biblioteca em parceria com o Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), ministrada pela professora Margareth Rios, a fim de levá-los a refletirem acerca da literatura infantil e obterem maior *instrumental teórico* para organizar o acervo das crianças, já que naquele ano a biblioteca receberia livros do PNBE e a bibliotecária considerava importante a transposição do acervo naquele momento, pois segundo ela, a BFP estava *abarrotada de livros e seria* necessário *construir critérios de qualidade para a escolha dos livros* que seriam retirados do acervo; Mas que ainda assim acha importante a escuta da criança na hora de selecionar os livros que viriam a compor o acervo.

Segundo esta profissional, a biblioteca teria maior liberdade para atender aos desejos das crianças na hora de compor seu acervo do que a professora na sala de atividades, já que o trabalho em sala visa atingir um objetivo, e na biblioteca o momento de leitura livre e por fruição podem ser mais constantes. A bibliotecária fala sobre a preferência das crianças pelos livros que apresentam personagens da *Disney* ou algum programa de *TV* direcionado às crianças e cita o título *Super Fofos*, que segundo ela seria o preferido de muitas crianças, mas

[50] Idem.

que não apresenta a qualidade literária esperada segundo o embasamento teórico trazido pela capacitação.

Para a bibliotecária, a literatura infantil seria uma fonte de informação para a criança que *acaba de chegar ao mundo* e ainda está construindo sua linguagem, mas para os profissionais de sua categoria ler para a criança pequena seria um *desvio de função,* o que para ela seu modo de compreender a importância da biblioteca infantil seria *uma retomada de um conhecimento que ficou pra trás.*

Nesse momento, interpelo Rachel e faço minha colocação como profissional da educação sobre o papel da literatura infantil para além da informação e mais direcionada para a questão da formação do sujeito leitor, para a criação de um hábito, de uma cultura, a cultura do livro. O ler pelo entretenimento, pelo prazer. A biblioteca presente entre os programas familiares no final de semana. A profissional concordou com meu pensamento e discorre sobre as considerações do senso comum sobre a leitura que, por muitas vezes, não colaborariam para a aproximação da criança com o livro; o fato da leitura ser vista como um ato solitário seria uma delas e, relata também, uma situação acontecida com ela que retrata o ato de ler ligado a questões referentes ao preconceito de gênero. Segundo ela, seu sobrinho teria recebido do pai a orientação de que "ler é coisa de mulherzinha".

Sobre o acervo adulto presente na creche, este seria originário do NMPEEC, são livros adquiridos pelo antigo grupo gestor da creche, voltados para a formação da equipe da UUEI.

Encerramos a entrevista deixando acordado meu retorno mais frequente à biblioteca e com a permissão da bibliotecária para que eu pudesse registrar imagens da BFP sem a presença das crianças.

A fala dessa profissional deixa latente a importância da formação da bibliotecária voltada para o trabalho tão específico que é oferecido em uma biblioteca escolar infantil, que ainda é tão pouco disseminado.

4.4.5 Analisando as produções

Após organizarmos as produções encontradas em uma planilha *Excel* constatamos a existência de 75 produções que confirmam a intencionalidade da biblioteca em vincular-se à universidade por meio do tripé pesquisa, ensino e extensão. A começar pela própria idealização da BFP que se caracteriza como um projeto de extensão multidisciplinar sob a

parceria da Creche UFF, com o NDC e o Instituto de Letras e a Faculdade de Biblioteconomia, além das atividades propostas para além do espaço da biblioteca que visam a fomentar o diálogo sobre a biblioteca escolar e a leitura na Educação Infantil, como acontece nas Mesas Redondas. A relação com o ensino se evidencia por meio da presença dos estagiários(as)/ bolsistas desde a implementação da biblioteca e das oficinas voltadas para a formação das professoras da UUEI. A pesquisa se confirma por meio dos trabalhos de conclusão de curso e da dissertação realizada pela atual bibliotecária Rachel Polycarpo da Silva. Observamos que, diferentemente do levantamento das produções realizado pelas pesquisas de Santos (2013) e Mello (2013) nesta UUEI, citadas anteriormente nesta dissertação, e que encontraram produções de diferentes áreas como: Artes, Química e Psicologia; em nossa busca pelas produções realizadas que envolvem a BFP os trabalhos se concentram em apenas duas áreas do conhecimento: Biblioteconomia e Educação; acreditamos que isso se dê pelo fato da instituição receber estudantes destes cursos para as atividades de estágio; estranhamos a ausência de trabalhos na área de Letras visto que o projeto buscava atender também ao curso de Pós-graduação em Literatura Infantil, e também recebia estudantes desta área do conhecimento para realizarem atividades de estágio.

Fizemos a leitura minuciosa dos trabalhos, separando-os por tipo, por compreender que assim encontraríamos maior consonância entre o discurso dos autores, ainda que esbarrássemos na questão do tempo, visto que estão compreendidos 16 anos de atividades no recorte temporal selecionado para este trabalho; classificando-os pelo tipo de observação ou de que forma atuou na creche, buscando encontrar em seus textos a identidade da instituição em questão e suas nuances através do tempo.

> O objeto das Ciências Sociais é *histórico.* Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, toda as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social. (...). (MINAYO, 2012, p. 12).

A seguir apresentamos dados que descrevem a quantidade de produções analisadas, separadas por tipo de documento.

Quadro 2 – Documentos analisados, separados por tipo.

Tipo de documento	**Total**
Artigo	9
Avaliação de estágio	1
Caderno de Registro	2
Dissertação	1
Estatuto da Biblioteca	1
Nota em Revista	1
Pôster	3
Projeto de extensão	12
Registro de Trabalho de Campo	7
Relatório de estágio	19
Relatório de Projeto	8
Resumo	6
TCC	5
Total de Produções	**75**

Fonte: Planilha *Excel* – Produção de Conhecimento sobre a Biblioteca Flor de Papel – Autora, 2016.

Fizemos também uma classificação por tipo de produção/atividade, organizadas por quinquênio. Desta forma, podemos analisar as nuances quanto ao número e tipo de produção realizados pela biblioteca durante o recorte temporal selecionado por esta pesquisa.

Quadro 3- Documentos analisados, separados por quinquênio e tipo de produção/atividade.

Tipo de Produção/ atividade	1999-2004	2005-2010	2011-2015	Total por tipo de produção/atividade
Ensino	11	9	10	30
Pesquisa	1	2	3	6
Extensão	11	11	16	39
Total por quinquênio	23	22	29	75

Fonte: Planilha *Excel* – Produção de Conhecimento sobre a Biblioteca Flor de Papel – Autora, 2016.

Com este quadro podemos observar uma linearidade quanto ao número de produções realizadas a cada quinquênio. No entanto, de maneira geral, vemos um maior destaque para as produções voltadas para a extensão, o que reflete o compromisso da BFP em compartilhar suas experiências com a universidade, indo além dos muros da Creche.

4.4.5.1 Mesa Redonda sobre bibliotecas na educação infantil

A Mesa Redonda é um evento de extensão aberto aos profissionais da área de biblioteconomia e da educação infantil, aos responsáveis das crianças da Creche UFF e para demais profissionais interessados pela temática abordada que acontece desde 2012[51] com a finalidade de promover a reflexão sobre a formação de leitores na educação infantil e o papel da biblioteca escolar.

O evento recebe profissionais ligados tanto à biblioteconomia como à educação infantil, tendo recebido em suas duas primeiras edições a docente da UFF Luciana Esmeralda Ostetto (2012); a psicanalista, escritora e professora de Literatura Infantil, Ninfa Parreiras (2012); a contadora de histórias Maria Clara Cavalcanti, além da própria coordenadora da BFP, Rachel Silva (2014) compondo a mesa de debates. Segundo esta última, as palestras deste evento virão a compor um livro editado pela EdUFF ainda em 2016 (CRB7, 2015, p. 20 – Produção 62).

Além dos profissionais já descritos, nas edições de 2014 e 2015, a mesa contou também com a presença da professora Cyntia Girotto, da Unesp de Marília/SP, com a antiga bibliotecária da BFP Maria Conceição da Silva, com o professor pediatra Jairo Werner da UFF, com a professora Luciana Fidalgo, da UFRJ e com a bibliotecária Vânia Gomes.[52] O evento tem como seu objetivo geral:

> (...) refletir e disseminar os conhecimentos a respeito da promoção da leitura por meio das bibliotecas na educação infantil. Os objetivos específicos são: divulgar o trabalho desenvolvido pela BFP, de estímulo e de aproximação das crianças pequenas à linguagem através de práticas leitoras de literatura e de outros gêneros, promover encontro anual de caráter e público multidisciplinar, para a reflexão, troca de experiências e divulgação dos conhecimentos e práticas eficazes de leitura com crianças de creches e pré-escolas; identificar as demandas práticas e teóricas das instituições de educação infantil, mapeando temas de pesquisa para áreas afins à Educação Infantil, à leitura e à Biblioteconomia; estimular a interdisciplinaridade e a comunicação entre as áreas implicadas na temática em prol de buscar soluções eficazes para as demandas apresentadas. (PICANÇO et al., 2013, - Produção nº 47).

Um evento como esse, que ultrapassa os muros da UUEI, confirma o compromisso da biblioteca com a produção de conhecimento colaborando para que se mantenha ativo o debate sobre as questões da vivência da criança na biblioteca, além de demonstrar o quanto esta

[51] Segundo a produção de nº 47, as Mesas já aconteceriam antes do ano de 2012, no entanto não encontramos nenhum registro sobre o evento anterior a este ano. Em contrapartida, a produção nº 49 afirma que o evento teve seu início em 2012.

[52] A autora deste trabalho esteve presente como ouvinte na mesa redonda realizada em 2014.

instituição, em diálogo com especialistas de ambas as áreas, está constantemente buscando se reconstruir e se reinventar, ratificando a afirmação dada pela bibliotecária na entrevista já descrita neste trabalho.

Figura 3 – Folder Mesa Redonda 2012.

Fonte: Arquivo BFP.

4.4.5.2 Projetos de extensão e Relatórios[53] – desafios para uma Flor

Através da leitura minuciosa dos projetos de extensão elaborados ano a ano desde o seu primeiro ano em 1999, o qual dá origem à Biblioteca Flor de Papel (BFP), foi possível conhecer um pouco mais da identidade deste espaço e da sua história. Batalhas vencidas que permitiram que este projeto se constituísse no que é hoje.

[53] Encontra-se aqui também a análise do Estatuto da biblioteca.

Desde o projeto que a inaugura, podemos notar sua intencionalidade multidisciplinar e o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão.

A biblioteca esteve em seu início vinculada ao Núcleo de Documentação, ao PROEX-Creche UFF e ao Instituto de Letras ligando-se à Subcoordenação do Curso de Especialização em Literatura Infanto-Juvenil. Sendo coordenada por seus representantes, sendo eles, respectivamente, a Professora Clarice Muhlethaler de Souza (Coordenadora Geral do projeto/ 1999), a professora Mônica Bezerra de Menezes Picanço, a Professora Mariangela Rios de Oliveira e o Professor Minoru Noyama, técnico da área de documentação, coordenadora do curso de Biblioteconomia.

> A organização de um acervo infanto-juvenil na creche tem grande relevância uma vez que o acesso a diferentes materiais escritos, sobretudo ao livro, constitui pressuposto fundamental para a formação do leitor. A partir da compreensão de que a inserção no mundo da leitura deve ser anterior ao ensino formal da leitura e da escrita, a creche, como espaço voltado para a construção de conhecimentos da criança de 0 a 6 anos, tem papel fundamental, de garantir à criança ações vivas com a leitura. É neste sentido - na perspectiva da formação de sujeitos-leitores – que assume grande valor a criação na creche, de um espaço dinâmico de relações entre a criança e o livro. (PICANÇO; BORBA, 1999, Produção 1).

Em seu primeiro projeto, foram estabelecidas metas que concorreriam para o bom funcionamento da biblioteca, no entanto, tais metas para serem alcançadas dependeriam de recursos disponibilizados pela universidade. Entre elas, a seleção de alunos bolsistas para atuarem naquele espaço, a compatibilização das atividades previstas pelas coordenações e o planejamento conjunto das áreas, reforçando o caráter multidisciplinar daquela unidade, além da instalação do mobiliário adequado ao seu público alvo (naquele momento, crianças de 2 a 5 anos) havendo a necessidade de um computador para melhor organização do acervo, e por último já era prevista a realização de atividade internas e externas visando estender, para além dos muros da Creche, atividades de fomento à leitura.

Por meio da leitura do relatório de avaliação deste projeto inicial, acompanhada pelos demais projetos que foram sendo elaborados observamos o caminhar da biblioteca ao analisarmos as metas que puderam ser alcançadas e aquelas as quais os agentes deste projeto enfrentaram dificuldades para pô-las em práticas.

O projeto de extensão do ano 2000 nos relata que, além dos professores coordenadores, a biblioteca, desde seu início, contou com o trabalho de estudantes bolsistas[54] sendo quatro naquele período: 2 do curso de Pedagogia, 1 do Instituto de Letras e 1 do curso de Biblioteconomia e Documentação, afirmando o compromisso com a atividade de ensino,

[54] O contrato desses estudantes teria a duração de 6 meses prorrogáveis por mais 6.

estimulando a produção do conhecimento por meio da elaboração de oficinas, da escrita de relatórios e de artigos apresentados em eventos acadêmicos.

> O Projeto Flor de Papel, além de atender aos compromissos acadêmicos de Ensino, Pesquisa e Extensão, incentiva a leitura afim de contribuir para a formação de sujeitos leitores no plano da educação básica, desenvolvendo na criança o prazer de ler, observar, conhecer, levantar hipóteses, enfim, fazer uso de conhecimentos que o homem construiu ao longo de sua história. (COORDENAÇÃO DO PROJETO, 2000, Produção 2).

Em seu terceiro ano de funcionamento, o estatuto da biblioteca, elaborado por bolsistas[55], nos conta que a responsabilidade do acervo seria das três estudantes que atuavam no espaço naquele período e mostra a dificuldade em mantê-la funcionando todos os dias da semana entre os horários de 8h às 18h, pela insuficiência no número de bolsistas ou estagiários.

Quadro 4 - Horário de Funcionamento da BFP no ano de 2001

Dias	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Bolsista 1	14:00/ 18:00		14:00/18:00		14:00/18:00
Bolsista 2	14:00/18:00	8:00/12:00			8:00/12:00*
Bolsista 3	8:00/12:00	8:00/12:00		8:00/12:00	

*Neste horário, o espaço ficaria fechado para arrumação.
Fonte: Estatuto da Biblioteca, 2001, Produção 4

Aqui, vemos o desafio em manter o constante funcionamento da biblioteca, realidade encontrada em muitas escolas até os dias hoje. Pelo quadro acima, podemos observar apenas 28 horas de funcionamento semanal para o público, o relatório do ano de 2001 indica 26 horas de funcionamento, o equivalente a um pouco mais da metade do tempo semanal de funcionamento da Creche. O Projeto elaborado para o ano supramencionado elogia a atuação dos bolsistas na implementação da BFP no ano 2000. Entre as ações desenvolvidas pelos estudantes que mereceram destaque estão a "participação nos projetos de trabalho produzidos pelos professores e a elaboração de projetos na biblioteca", evidenciando a ligação da biblioteca com o projeto da Creche e a autonomia dos estudantes no cotidiano da biblioteca, sem a orientação mais próxima de um profissional lidando com as demandas diárias do espaço. Talvez, por isso, a coordenação geral do projeto, no ano de 2001, tenha passado da professora Clarice Muhlethaler para a professora Mônica Picanço, já que esta seria uma

[55] Ver planilha de produções, trata-se da produção 4.

agente mais presente neste espaço do que a primeira. No mesmo documento, é solicitada maior aproximação do curso de Biblioteconomia com as demandas da biblioteca.

Este relatório ainda afirma a não catalogação do acervo que teria sido prejudicada pela falta de um computador, além da falta de verba para a compra de livros e materiais de apoio (papel, lápis, tesoura, etc.), os primeiros eram adquiridos por meio de doação dos responsáveis e os últimos cedidos pela Creche[56], além da falta de verbas para a participação em eventos como congressos e seminários, que colaborariam para a execução das atividades de extensão.

Em outubro de 2003, a biblioteca receberia a bibliotecária Marcia Peluzo para compor a equipe de trabalho.

Apenas no ano de 2004 a biblioteca recebeu um computador, cinco anos depois de sua fundação. Além dos bolsistas das três áreas envolvidas no projeto, o espaço passou a contar com um bolsista de treinamento em Biblioteconomia, além da bibliotecária Maria Conceição da Silva. Nesse ano, ainda era narrada a carência de livros com conteúdo dirigido ao seu público alvo, as crianças pequenas; além da exigência de caderno de registro das atividades aos estudantes como meio de acompanhamento de suas práticas.

No ano de 2005, a coordenação geral da BFP passou a ser realizada pela bibliotecária Maria Conceição da Silva, sendo compartilhada com a professora Mônica Picanço. A equipe da biblioteca passa a participar das reuniões de planejamento pedagógico da Creche visando maior participação da biblioteca nos projetos pedagógicos. A equipe ganha uma sala para a organização e separação do acervo adulto. Ainda no mesmo ano, foi realizada uma parceria com o instituto de Física da UFF que culminou na criação do projeto *Alfabetização Científíca: uma experiência na Creche UFF d*e extensão universitária.

Por questões burocráticas, a BFP ainda não fazia uso do programa utilizado pelo sistema de bibliotecas da UFF, o que dificultava o registro e acompanhamento do acervo, assim como das atividades e parcerias realizadas, ainda assim, solicitava o envio de um ar condicionado, já que o que era utilizado havia sido retirado de uma outra sala da Creche para suprir as necessidades da biblioteca.

Até aquele momento a metodologia utilizada pela biblioteca vinha se pautando no conceito de Paulo Freire da relação mútua entre a "leitura do mundo e leitura da palavra[57], entre a linguagem e a realidade, entre o texto e o contexto.*"* Ou seja, para esses profissionais,

---

[56] A biblioteca contava com 1.500 títulos no ano de 2001 e 1800 títulos no ano de 2003.

[57] Ver o livro A importância do ato de ler.

a literatura infantil vista como meio de apresentação das mais diferentes culturas, torna-se uma outra maneira de refletir sobre a realidade que *através da proposta de trabalho da biblioteca busca "*a formação de um leitor criativo, capaz de compreender o texto, dialogando com ele, recriando sentido, fazendo referências, estabelecendo relações, mobilizando seus conhecimentos*"* (COORDENAÇÃO DO PROJETO, 2003, Produção nº 18).

No Projeto de 2007 esta metodologia muda, passando os trabalhos a se basearem na perspectiva "sociocontrutivista", em que as crianças são provocadas a construir seu próprio processo de compreensão a partir das atividades coletivas que são realizadas na biblioteca, sempre envolvendo a leitura. Este projeto reconhece a necessidade de se extrapolar as funções da biblioteca para além da guarda dos livros, buscando dinamizar sua rotina, valoriza as ações tão necessárias e específicas para a aproximação da criança pequena com o livro.

Já em 2008, o mote do projeto é a cultura, tendo como referência bibliográfica o autor Stuart Hall. Acreditava-se que através dos encontros de contação de histórias e atividades que valorizassem a oralidade e trouxessem os contos do folclore brasileiro, fosse possível o compartilhamento dos elementos da cultura proporcionando a apropriação destes conhecimentos pelas crianças. Durante o ano referendado, a biblioteca funcionou sem estagiários contando com uma bolsista da Creche UFF para a realização das atividades. Por não apresentar um quadro permanente[58], uma das ações que era muito valorizada era a formação das professoras com a intenção de aumentar o repertório do grupo acerca das obras da literatura infantil, assim como também aproximá-las desta linguagem.

O ano seguinte foi marcado por muitos desafios para a Flor de Papel, a redução do quadro de pessoal assim como a alta rotatividade dos mesmos foram alguns dos percalços que constou no relatório de 2009 e que prejudicaram o andamento do trabalho. Além disso, o espaço sofreu com problemas estruturais e a falta de acesso ao sistema *Argonauta*[59], dificultando a produção e acesso ao catálogo no modo *off line.*

No relatório do ano de 2009 encontramos a afirmação de que a literatura infantil teria sido a escolha privilegiada no trabalho junto às crianças; visando ao estímulo à prática da leitura, a inserção ao mundo letrado, "o gosto pelo livro, a criatividade e ao lúdico no processo de aprendizagem infantil." Portanto, a BFP se reconhece como espaço de formação de sujeitos leitores e críticos; vendo em suas práticas uma oportunidade de "ampliação do conhecimento de mundo pelas crianças*"* (SILVA, 2009, Produção nº 42).

---

[58] A essa época as professoras chegavam por meio de contrato entre a Creche e a Prefeitura de São Gonçalo.

[59] Rede em que se organiza o catálogo virtual das bibliotecas da UFF.

Alguns dos autores com os quais o projeto dialogou no ano de 2011 foram Eliana Yunes e Ezequiel Theodoro da Silva. Além disso, este projeto deixa claro o compromisso da equipe que compunha a BFP com a especificidade desta unidade que, ainda que se caracterize como uma biblioteca escolar, o fato de se dirigir às crianças pequenas faz com que seus membros a reconheçam como uma biblioteca infantil. Diante disso, o bibliotecário age não só como "mediador da informação, mas também do conhecimento", como também, outras práticas são aplicadas de forma a convidar e conquistar esse público tão singular (SILVA, 2009, Produção nº 42).

Com o passar dos anos, observamos uma modificação na estrutura de elaboração dos projetos de extensão, eles foram ganhando uma formatação mais técnica, algumas informações foram sendo dadas com mais detalhes, mas têm-se a impressão que a forma de expressão fica um pouco mais restrita, limitada. A alta rotatividade da equipe da BFP exige sempre um novo começo, um tempo para o reconhecimento e apropriação das demandas deste espaço e sua cultura.

Em 2011, tem-se a entrada da bibliotecária Rachel Polycarpo que, como já foi dito anteriormente, sentiu um certo estranhamento no trabalho junto às crianças pequenas; além dela o grupo de estudantes também estava se renovando, provocando pequenas alterações no ritmo de trabalho da biblioteca até que todos assimilassem bem seu modo de funcionamento. Nesse ano, a BFP recebeu os móveis adequados para a organização do espaço e para melhor trânsito da equipe e das crianças.

Suas pretensões e metas, ao início de cada ano, ainda que precedidas pelos obstáculos citados em seus relatórios ao fim do ano anterior, confirmam o cenário de luta em que se encontram as UUEI e seus projetos no cenário educacional e político brasileiro. A BFP, por meio das ações e persistência de seus idealizadores e de sua equipe, formada hoje por seus docentes e demais membros da comunidade acadêmica, é mais um sinal de resistência e de conquista daqueles que acreditam na Educação Infantil como direito da criança e lugar de valorização e vivência das culturas infantis. Neste sentido, por meio de suas práticas no convívio diário, a BFP vai buscando superar o distanciamento entre a cultura adulta da biblioteca e as culturas infantis, ampliando ainda mais o universo criativo dos pequenos, tendo como grande aliado o livro infantil.

4.4.5.3 O chão da biblioteca nos relatórios de estágio[60] e monografias (TCC`s)[61]

> O caráter habitual, considerado como óbvio e comum das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana.
>
> *Corsaro, 1992 apud Corsaro, 2011, p. 32*

A escrita daqueles que formam o corpo de trabalho da BFP desde seu princípio, os estagiários e os estudantes que escolhem a biblioteca da creche UFF como seu objeto de estudo, nos traz, em parte, o primeiro olhar da academia sobre este espaço e como ambos se interpelam e se transformam por meio da relação agente/espaço, ou seja, o espaço se constitui através da ação humana e exerce modificação no pensar de seus agentes quando estes refletem sobre suas ações no espaço e como estas mudam seu sentido, interferindo em suas anteriores convicções.

> Os objetivos e intenções primeiramente almejados estão sendo atingidos de modo gradual e construtivo através da prática de estágio e observação minuciosa durante o trabalho. O desenvolvimento da prática profissional começou a se dar em função mais tradicional, como o controle de empréstimos e devolução e a arrumação das estantes, e foi evoluindo de modo bem singular, atrelando-se ao desenvolvimento do relacionamento profissional-usuário com as crianças, que primeiramente se deu com suave estranhamento e certa distância, porém ao longo dos dias foi se expandido, principalmente com as crianças maiores. Tal desenvolvimento de prática profissional resultou então em desenvolvimento humano e maior conscientização social sobre o próprio papel mediante a formação de leitores na BFP. (Relatório de estágio, Produção nº 66).

---

[60] Por não serem considerados documentos públicos, a pedido da bibliotecária da BFP, não serão divulgados os nomes dos autores(as) dos relatórios de estágio.

[61] Encontra-se aqui também a interpretação de outras produções elaboradas pelos estudantes: avaliações de estágio, registro de trabalho de campo, pôster, etc.

> Até então, o estágio tem me feito olhar com maior criticidade questões que antes, quando estava em contato com crianças, não dava tanta atenção, como a questão comportamental. Também tem me dado conhecimentos de como trabalhar e me relacionar com as crianças sem precisar me impor de maneira que venha influenciar a sua conduta e jeito de ser. Fora isso, tem me proporcionado saberes relacionados a outras áreas, como a biblioteconomia e me feito interessar mais em relação à literatura infanto-juvenil, aos aspectos estruturais e inerentes a essa área. (Produção nº 52).

> O trabalho na Biblioteca Flor de Papel foi e continua sendo uma experiência impressionante para a minha graduação no que diz respeito à parte da literatura. Desconstruí diversas ideias pressupostas, em especial a ideia de que a criança não sabe ler e que leitura é apenas a decodificação de letrinhas. Também pude entender a importância real da leitura, como o mundo é criado e reproduzido através da leitura, como o sujeito cria, pensa e se expressa através da infinidade de possibilidades que os livros e as leituras o ofereceram. Para uma futura professora de literatura, é importante adquirir tais conhecimentos que dão um real sentido ao porque a literatura é ensinada. Aprendi que com as crianças não existe isso da leitura ser importante apenas por que é, a criança precisa de um entendimento real sobre esta importância, saber o motivo pelo qual está lendo para que na vida adulta tenha um imaginário repleto de infinitas possibilidades de desconstrução e construção de conceitos para o mundo. (Produção nº 58).

A escrita de estagiários(as) nos anos de 2013 e 2014 nos revela a possibilidade de transformação que esta biblioteca exerce sobre a sua prática e o leva a reformular sua atuação profissional antes mesmo do fim da graduação, reforçando o valor desta unidade e, principalmente, da prática acadêmica de estágio.

A BFP desliza entre os conceitos de biblioteca escolar quando se preocupa em realizar atividades que contemplem demandas articuladas nos projetos pedagógicos elaborados pela creche, fazendo da vivência neste espaço mais um momento de aprendizagem, elaborando práticas com intenções pedagógicas; mas não deixa de ser uma biblioteca infantil, pois está sempre se articulando para trazer a literatura infantil, através do livro ou articulada com outras formas de linguagem, a fim de ampliar a capacidade imaginativa dos pequenos sem deixar de respeitar a especificidade do comportamento destes, que são seus principais usuários, promovendo por vezes momentos de leitura pela simples contemplação.

> Para viabilizar a formação do sujeito leitor, propiciamos situações prazerosas que proporcionem uma aproximação da criança com o livro, em um ambiente que buscamos ser acolhedor, arejado e organizado para o conforto da criança. O ambiente apesar de pequeno, possui espaços diferenciados para os leitores: tradicionais, para os que gostam de ler com seus livros apoiados sobre a mesa; alternativos, para os eu gostam de ler sentados ou mesmo deitados sobre as almofadas ou *puffs*; e ainda opção para aqueles inovadores que preferem ler debaixo das mesas. Outro foco é a formação do usuário de biblioteca, consciente e *antenado* com os mecanismos de funcionamento de uma biblioteca (aspectos gerais) compreendendo as razões dos combinados e as implicações práticas do dia-a-dia. Cativando desde criança o usuário para perceber no ambiente da biblioteca a possibilidade do crescimento cultural e do conhecimento, o estreitamento dos laços

> entre o usuário e a biblioteca gera uma familiaridade entre o leitor e o livro, ampliando seu olhar desde a infância. (Produção nº 45, grifo nosso.).
> Seguindo o preceito da autonomia da criança que perpassa o projeto pedagógico da Creche UFF, a utilização da biblioteca se dá sem a intermediação direta do adulto: as crianças freqüentam este espaço com liberdade, sendo necessário para isto apenas combinar com o educador de sala. As crianças têm acesso a um acervo bibliográfico, audiovisual e também fazem consultas à Internet. Na biblioteca as crianças fazem pesquisa e leitura livre (na maior parte do tempo) e em alguns momentos pontuais, quando solicitado por elas, o adulto realiza essa leitura. Na biblioteca buscamos que a criança tenha um momento seu com o livro e explorando sua leitura imagética, formulando conceitos através dessas imagens, trabalhando de forma intensa a sua oralidade, pois a criança compartilha com seus colegas as descobertas que fez com suas leituras. Além do acesso aos livros no local, nossos usuários podem levar livros para casa, sendo escolha da criança o livro que levará. (Idem).
> (...) o objetivo geral da biblioteca Flor de Papel é atender as crianças visando uma boa inserção destas no ambiente de uma biblioteca e posteriormente, estimular a transmissão da cultura e de conhecimento, divulgando atividades culturais destinadas ao público infantil (agendinha cultural) e promovendo diversas oficinas (teatro, contação de histórias, dentre outras formas de expressão). É fazer com que a leitura entre na vida das crianças antes da vida escolar, de forma agradável e atraente, e que seja tão divertido quanto as brincadeiras e as outras práticas da vida delas nesse período. A biblioteca deve ser vista como um território onde a criança sinta-se a vontade e acolhida para que ela volte por que gosta e porque quer. (Produção 57).

A prática do teatro, a exibição de filmes nos diz das diferentes possibilidades das crianças vivenciarem as riquezas da literatura infantil, além de construir junto com elas um modo crítico de apreciarem tais artes. A escolha de temáticas que abrangem as questões de gênero, que tratam de diferenças trazem um viés intencional para discutir a realidade a partir destes. Vemos a seguir trechos de relatórios que nos trazem tais práticas e confirmam tais características: “Visitamos *João e Maria* e até construímos nossa própria casa de doces.” (Produção nº10).

Sobre a oficina de cinema realizada em 2006:

> Metodologia: (...) Preparação de uma sala imitando o ambiente de cinema. (...) A cada sessão será proposta uma atividade artística que represente o filme exibido.
> (...)
> Destaques: filme ‘O moleque’, baseado no conto de mesmo nome de Lima Barreto, traz uma cena de discriminação sofrida pelo personagem principal, um garoto negro, que é provocado pelos ‘garotos da rua de cima’. Algumas crianças demonstraram incomodo com a situação apresentada e não conseguindo manifestar qual a razão deste mal estar, manifestaram esse incomodo dizendo que não gostaram do filme. (...) (Produção nº 31).

O compromisso em produzir algo após cada atividade, bem como a cada sessão de cinema e trazer um tema que aborda a questão do preconceito racial nos traz a intencionalidade pedagógica desta ação, característica da biblioteca escolar como suporte educacional; a casa de doces de *João e Maria* passa a habitar o espaço infantil quando

reconstruída junto com as crianças. Neste relato, faltou-nos o fechamento da ação do estagiário diante do incômodo das crianças com a situação apresentada no filme, como ele interviu neste incômodo, como este assunto foi abordado e como ele pode aparecer no dia-a-dia dessas crianças?

A seguir, vemos práticas que buscam aproximar a criança e a literatura infantil pela contemplação do estético e a busca pelo encantamento das crianças através da caracterização do espaço, mais uma vez a fantasia sendo trazida para fora dos livros.

> "Na oficina *Conto e Reconto*, tento ser um pouco de Sherazade, não que eu esteja ameaçada de morte, mas porque é preciso resgatar a fantasia, o lúdico e a criatividade através da contação de histórias." (Produção nº 20).
> Em uma das oficinas, coloquei vários colchões amontoados e embaixo de todos algumas ervilhas. Quando as crianças entraram na biblioteca lhes pedi para que sentasse em cima dos colchões e perguntei se estavam confortável, se nada não lhes incomodava. Então lhes contei a história da Princesa e da Ervilha e sugeri que procurássemos o que havia de baixo dos colchões. Foi um momento de grande encantamento e prazer no qual, passamos a fazer parte da própria história. (Produção 20).
> No final de cada oficina havia o momento do reconto, no qual as crianças eram convidadas a contar a história, seja através do desenho, da dramatização ou do flanelógrafo e da caixa de invenção (O flanelógrafo consiste em uma placa de isopor encapada com flanela e caixa de invenção uma caixa que contém: objetos, animais, pessoas, plantas... e atrás de cada elemento está colado um pedaço de lixa e assim os elementos grudam na flanela)[62]. Também houve momentos que após contar uma história não sugeria nenhuma atividade, pois contar e ouvir história por si só já desperta a criatividade, o desenvolvimento da linguagem e principalmente o prazer pela leitura. (Produção 20).
> As crianças na BFP possuem autonomia para realizar as escolhas de quais livros querem ler e pegar emprestado. Suas leituras não são impostas nem direcionadas pelos educadores apesar de haver intervenções no sentido de ampliar suas opções de escolha. Elas se enxergam como protagonistas desse espaço e de suas decisões. (Produção nº 51).

É possível perceber que a BFP é um espaço que tira o adulto de sua zona de conforto, sinalizando a necessidade de reflexão sobre quem são as crianças e que espaço é esse que a biblioteca vem se constituindo, reforçando seu compromisso com o ensino e a pesquisa. Ao incentivar a escrita dos estagiários, a BFP se mostra aberta ao diálogo e consequentemente, colabora para a constante produção de conhecimento.

E onde ficam as crianças? Percebemos que tudo é pensado para elas, para surpreendê-las, mas como acontece essa recepção? Há protagonismo delas nessas ações ou são só expectadoras? O quanto elas são tocadas por estas linguagens?

---

[62] Observação da autora do relatório.

> **Como as "Flores" desabrocham na poesia?**
> Sinto que as crianças se integram naturalmente à oficina, participam sem dificuldade de todos os momentos.
> Inicialmente pensei em deixar o registro para o fim de um longo período da oficina, na forma de uma poesia elaborada pelas crianças, mas nas atividades uma criança propôs que nós produzíssemos um livro de desenho de poesias, e claro foi aceito; teremos em breve uma obra de arte dos nossos pequenos. (Produção nº 33).
> Toda essa autonomia proporcionada às crianças é revertida em responsabilidade, visível na relação e participação das crianças com a biblioteca. Desde as brincadeiras que reproduzem as atividades do ambiente da biblioteca (algumas crianças do sexo feminino reproduzem o nosso comportamento, realizam empréstimos, fazem cobranças e por vezes até passam "pito" nas crianças que não estão se comportando bem) passando pelo cuidado desses usuários tanto no momento do empréstimo quanto no prazo para devolução dos livros, até a insistência no cumprimento dos combinados por parte de todas as crianças que freqüentam a biblioteca. Podemos também notar a ampliação do leque de interesse da criança, que passa a ter interesse em descobrir livros ainda desconhecidos ao invés de buscar sempre os mesmos, embora alguns usuários deixem claro suas insubstituíveis preferências. (Produção 44).
> "No caso da biblioteca, percebo que, algumas vezes, as crianças utilizam o seu espaço para se refrescar, para realizar brincadeiras que não tem relação alguma com o que o espaço propõe ou/e como rota de fuga das atividades de sala e de seus professores." (Produção 51).
> As crianças que frequentam a Biblioteca Flor de Papel (BFP), até as mais novinhas, manifestam estarem cada vez mais familiarizadas com o livro e a leitura a ponto de se perceberem leitoras através do nosso incentivo. Algumas chegam, escolhem seus livros e contam a história para nós imaginando suas histórias a partir da leitura das ilustrações. Uma frase que muito me marcou durante a minha experiência aqui foi de uma criança que me disse: "Quando eu crescer quero ser uma grande imaginadora, e nem sei se essa profissão existe". Desde a chegada delas à Unidade de Educação Infantil (UEI-UFF) até a saída, as crianças recebem infinitas possibilidades de enriquecimento da sua criatividade na BFP, através de práticas que estimulam seu senso crítico e mediadores que estão sempre dispostos a contar e ouvir as suas histórias. Crianças que chegaram na BFP com dificuldade de expressar-se e interagir hoje contam histórias para todos espalhando alegria pelos corredores da UEI-UFF. Através desse trabalho, também tive o prazer de ver crianças refletindo sobre histórias contadas para elas e não somente ouvindo e esquecendo minutos depois. (Produção nº 58).

Pelos relatos produzidos a partir da experiência de estágio, encontrados em artigos e relatórios produzidos pelos estudantes que passaram pela BFP, supervisionados pela equipe gestora e, nos últimos anos, pela atuação de bibliotecárias, vemos que as mudanças acontecem não só nos adultos, mas também nas crianças, reafirmando o pensamento que trouxemos no início deste subcapítulo a respeito da transformação mútua na relação seres/espaço.

4.4.5.4 O olhar de pesquisador – a leitura de TCC`s

Os cinco Trabalhos de Conclusão de Curso realizados na Creche UFF e que compõem o *córpus* desta pesquisa procuram fundamentar o conceito de biblioteca infantil e escolar e

reconhecem a BFP como espaço de formação do leitor, que vê na literatura infantil um meio de ampliar o universo cultural das crianças, uma outra forma de ver o mundo, e que busca o protagonismo da criança através de suas práticas cotidianas. Penso que a biblioteca seja um espaço privilegiado pela possibilidade de ampliação do universo cultural das crianças pequenas, oferecendo a elas e a seus professores experiências ímpares de infância, de convivência com diferentes leituras, com a diversidade de textos, com diferentes linguagens, e por isso entendo que a ideia de "formação de leitores" percebida nos trabalhos analisados é limitada em relação às possibilidades que este espaço pode oferecer no que tange às experiências com a literatura infantil e com as múltiplas linguagens que povoam a BFP, conforme pode ser percebido no trecho destacado a seguir:

> A Biblioteca Infantil da Creche UFF é um exemplo de Biblioteca como lugar de interação *(***meio,** que é a biblioteca), do bibliotecário (mediador) e com o usuário (a criança). (...).
> A biblioteca Flor de Papel também tem como principal objetivo contribuir para o **desenvolvimento do sujeito leitor**, ou seja, **introduzir** a criança no "mundo da leitura" e no mundo dos "livros", revelando aos seus pequenos leitores o caráter lúdico da leitura. (VIEIRA, 2006, Produção nº 29, grifos nossos).

Ainda assim, discordamos da expressão "introduzir a criança no mundo da leitura", visto que, ao nascer em uma sociedade letrada como a nossa, a criança está inserida no mundo da leitura já que está cercada por informações advindas de diferentes meios, a todo tempo, ainda que não faça pleno reconhecimento do sistema de escrita. As instituições (escola e biblioteca) são responsáveis por ajudá-las na apropriação destas informações. Quanto a inseri-las no "mundo dos livros", não podemos deixar de considerar o reconhecimento da importância da leitura desde a mais tenra idade na atualidade e nem tampouco a possibilidade desse primeiro contato poder acontecer em casa, com suas famílias. A Produção nº 52 nos afirma, através de entrevista realizada com 10 usuários, no ano de 2013, que muitas famílias leem com as crianças em casa.

> O ato de ler para uma criança estreita os laços afetivos e amplia sua visão de mundo. Marta de 5 anos (6 títulos ao todo que consta na sua ficha da biblioteca), cuja mãe é técnica administrativa da UFF conta quem lê para ela: "Minha mãe, algumas pessoas da biblioteca, meu avô". Das crianças entrevistadas, ela foi a única que mencionou uma pessoa fora do ambiente familiar que lê para ela. (Produção nº 52).

O compromisso da extensão é retratado na formação de um grupo de contadores de histórias que surge a partir das oficinas realizadas na biblioteca e que ultrapassa os muros da universidade.

> Estavam presentes na creche, na ocasião, além dos alunos e corpo docente da creche, os pais dos alunos, que devo dizer, sempre se faziam presentes no evento da creche. O recebimento, desta apresentação, foi tão bom, que ousamos inscrever esta atividade na II Jornada Científica e Cultural/ Psicologia, que ocorreu em Friburgo, e fomos aceitos. Também lá, houve uma grande aceitação, o que muito nos estimulou, pois estávamos nos apresentando para profissionais, e o medo de não corresponder às expectativas foi o maior que já senti, mas a sensação de sucesso foi o suficiente para motivar o grupo a formar um Grupo de "Contadores de Histórias".
> Surge assim o Grupo de Contadores de Histórias que começou vinculado a Creche UFF, mas que hoje alcança vôos maiores, embora ainda estejamos em processo de aprendizagem, no que diz respeito a contação de história, nos apresentamos em outras escolas e na Pastoral de São Gonçalo, com atividades culturais que envolvem a leitura, apresentando-a sempre de forma prazerosa. (Produção nº 17).

A BFP se reconhece como lugar de formação do pequeno leitor e de formação para o adulto, para este segundo, principalmente quando a Creche não possuía um corpo fixo de docentes, a biblioteca esteve presente interagindo com professores(as) na tentativa de aproximá-los ainda mais deste espaço e sua cultura, além de buscar aproximação com os demais funcionários que compõem a equipe de trabalho da UUEI e, como podemos ver em alguns relatos aqui trazidos, deixa sua marca na formação dos estagiários que por lá passaram compartilhando de seus saberes, de sua rotina. O projeto que surge no cotidiano da Creche e perpassa os muros da universidade, motivando um grupo de estudantes a atuarem contando histórias, além das demandas da universidade, é fruto de uma ação bem planejada de um projeto que visa compartilhar suas crenças e seus conceitos para além do seu espaço de atuação, estimulando que outras se apropriem de seus fazeres multiplicando seu modelo.

4.4.5.5 "Biblioteca pra quem não sabe ler?" – As reflexões da bibliotecária acerca dessa Flor

Fechando nossa análise das produções elaboradas sobre a BFP trazemos, mais uma vez, a voz de sua atual bibliotecária, Rachel Silva, dessa vez em sua dissertação de mestrado concluída na Faculdade de Biblioteconomia da UFF.

Em sua escrita, Rachel nos afirma todos os pensamentos trazidos até aqui acerca da intencionalidade do trabalho na biblioteca e sua potencialidade como espaço de formação, e mais do que isso, de transformação pela leitura.

> (...) Percebemos que a leitura só se efetiva para o sujeito leitor na medida em que instaura sentidos sobre a sua realidade. Portanto a leitura passa a ser entendida como um processo que envolve a interação do sujeito com sua realidade, e que resulta em compreensão. Partindo-se desta concepção, percebemos que a leitura é um processo

> comunicativo bem mais amplo e independente da habilidade de codificação e decodificação do registro escrito. (Produção nº 59).

A bibliotecária defende a necessidade de capacitação do bibliotecário(a) voltada para seu reconhecimento como mediador de leitura, centrando sua ação no usuário e não na informação,

> (...) Consideramos este um valioso acréscimo na formação de bibliotecários atuantes nos contextos educacionais, que exige maior reflexão das áreas de CI e Biblioteconomia, favorecendo a reflexão sobre o uso da informação pela perspectiva do usuário, saindo da centralidade autorreferente de uso da informação significando recuperação da informação. (Produção nº 59, p. 155).

Além disso, afirma também em suas conclusões um outro fator já trazido anteriormente neste trabalho[63], a necessidade de diálogo entre bibliotecário(a) e professores(as), acreditando que a presença do professor(a) na biblioteca e a participação da equipe da biblioteca nos encontros de planejamento da Creche possibilita o estreitamento dos laços entre a criança e este espaço, conectando a biblioteca com a unidade, e enriquecendo ainda mais as propostas de trabalho.

> Percebemos que as ações de leitura dirigida, empreendidas com os grupos, que contaram com a participação das educadoras de sala obtiveram melhores resultados dos que os realizados sem a presença delas, em todos os grupos de crianças, o que demonstra que a ação conjunta entre as equipes da BFP e da Creche UFF promove melhores resultados nas atividades de leituras coletivas. Tal constatação indica a necessidade de ambas compartilharem o planejamento e implementação de tais atividades com os grupos, bem como a necessidade de uma maior aproximação para compreenderem que tipo de contribuições os momentos de leitura livre proporcionam para a formação das crianças enquanto leitoras. Acreditamos que esta atuação estreita entre essas equipes resultará na construção de uma proposta de formação do leitor mais consistente e eficaz, pois terá suas bases ancoradas nas observações dos comportamentos de leitura manifestados pelas crianças. (Produção nº 59, p. 154).

A interpretação dos agentes atuantes na BFP sobre este espaço nos permite concluir que o espaço só se torna lugar quando ganha sentido, transformado por meio da ação de seus agentes. Sendo assim, compreendemos que a biblioteca seria apenas uma sala se não fossem desenvolvidas estratégias que a levassem à condição de lugar das crianças, logo de produção de culturas infantis, mas também de fomento à leitura e de circulação de experiências estéticas. Por isso, se torna tão essencial o diálogo, o trabalho em grupo, a escuta que lá acontece, principalmente daqueles a quem se quer como usuário desse lugar, a criança. Ezequiel Theodoro da Silva (1989, p. 27) nos alerta que estarão todos “repousando em berço

[63] Ver capítulo 2.

esplêndido” e “eternizando o desgosto pela leitura”: livros, equipamentos, professores e alunos, se ações efetivas para um uso dinâmico da biblioteca não forem elaborados .

Analisando a descrição deste espaço por seus agentes, com base nos aportes dos Estudos Sociais da Infância, com ênfase na Geografia da Infância, pensamos a Biblioteca Flor de Papel como um território de produção de cultura infantil pela/na literatura, portanto um lugar potencial para ampliação das experiências das crianças no espaço-tempo da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de investigar as produções realizadas sobre/pela Biblioteca Flor de Papel, a proposta desta pesquisa, teve sua origem quando do conhecimento deste projeto e das questões que nos foram provocadas: Como se daria a aproximação das crianças com a literatura infantil neste espaço? De que maneira esta biblioteca permitiria às crianças viverem suas experiências de infância? Como a BFP cumpre, junto à creche UFF, seu compromisso com as práticas acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão?

Para embasar teoricamente nossa análise fomos ao encontro dos estudos que compõem as temáticas trazidas por essa pesquisa: a biblioteca; a literatura infantil; a criança, a infância e seus constituintes. Pautando-nos por uma linha de perspectiva histórica, inspiradas no pensamento de Walter Benjamin (1993), crítico da cultura capitalista, que nos convida a "escovar a história a contrapelo"; segundo este autor, "escavando" os detritos da história, vendo os fatos por distintos ângulos, nos damos a possibilidade de questionarmos criticamente o presente, reconhecendo que a história que nos é contada foi escrita por uma classe dominante e dominadora, que o autor chamaria da "classe dos vencedores". Logo, buscamos trazer as questões históricas que compõem as temáticas aqui abordadas, dialogando com diversos campos do saber, os diversos acontecimentos de diferentes tempos, para compreendermos as ações e ideias que constituem tais temáticas nos dias de hoje.

Primeiramente, buscamos nos apropriar dos saberes (história e atual cenário) que abarcam a biblioteca no Brasil, em especial a biblioteca escolar trazendo os estudos de autores de referência do campo da biblioteconomia como Moraes (1943), Milanesi (1985) e Campello (2003). Através da leitura desses autores podemos compreender que a luta pelo reconhecimento da biblioteca como um espaço de possibilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e questionador no Brasil já nasce junto com a sua chegada neste país, visto que, a princípio, elas estariam vedadas ao grande público sob a guarda de instituições governamentais e religiosas, e quando abertas ao público, com restrições a livros considerados impróprios por estas instituições; atitude que perdurou até os anos da ditadura militar. Além disso, a implantação de bibliotecas sem grandes investimentos na educação voltada para o fomento ao interesse pela leitura, acompanhada da chegada dos meios de comunicação de massa, rádio (anos de 1920) e TV (anos de 1950), distanciaram ainda mais a grande população do hábito da leitura, ficando este costume limitado a um seleto grupo da sociedade formado pelas pessoas que compunham as classes mais abastadas. À classe popular, o lugar

da alienação, o “direito” ao acesso ao saber escolhido pelo que o Estado acreditava que lhes era devido.

Ainda que a partir dos anos de 1980, até os dias atuais, seja crescente o número de políticas públicas com a intencionalidade de reverter o quadro de analfabetismo no Brasil e incentivar a leitura, as medidas empregadas por tais programas não tiveram eficácia para tornar a leitura literária ou formativa, encontrada nos livros, um hábito cotidiano do brasileiro.

Vimos também, neste trabalho, os esforços nos estudos da biblioteconomia, que visando a aproximação da criança com o espaço da biblioteca, vêm embasando suas reflexões pautados na ideologia das competências, no entanto, em consonância com o pensamento de Chauí (2016), não acreditamos que as diretrizes de tal ideologia (pautadas em conceitos neoliberais para a formação dos usuários) sejam os instrumentos mais adequados a possibilitar às crianças e jovens explorarem o espaço da biblioteca para além de uma função usual, utilitarista.

Vemos a biblioteca escolar como porta de entrada para o uso das bibliotecas públicas como espaço de busca de conhecimento, mas também de entretenimento e encontro; assim como a praça ou o cinema; não restringindo seu uso apenas com pretextos pedagógicos.

Salientamos que os caminhos da pesquisa nos mostraram que pensar, nos dias de hoje, um meio de aproximação da biblioteca escolar com a criança pela dinâmica do cotidiano da escola requer um maior diálogo entre profissionais da biblioteca escolar e o corpo docente, vindo o(a) bibliotecário(a)[64] a compor os encontros de planejamento das instituições visando tal aproximação de modo que a exploração do espaço da biblioteca pelas crianças se dê não só de forma dirigida pelas(os) professoras(es), mas também de forma livre pelas crianças. No entanto, para que isto aconteça é preciso que a biblioteca se abra para as adequações necessárias em seu espaço de modo a transformar esse lugar em ambiente atrativo aos olhos de crianças e jovens.

Em nossos estudos sobre o livro infantil, compreendemos que é necessário nos afastarmos dos ideais que o introduziram na vida das crianças, por meio da escola, como instrumento de manipulação, com a finalidade de doutrinar crianças e jovens a serviço do pensamento de uma classe dominante. Com o passar do tempo, suas características foram se modificando e os adultos encontraram outras finalidades para ele, mas ainda assim é preciso

[64] Este ano foi aprovado na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro o Projeto de Lei Nº 903-A/2015, do deputado Waldeck Carneiro, que dispõe sobre a obrigatoriedade da instalação de bibliotecas escolares em todas as unidades públicas e privadas de educação básica deste estado, com base na lei federal nº 12.244/2010. Tal projeto determina em seu artigo 2º inciso 1º que as bibliotecas escolares de que tratam a Lei funcionarão sob a supervisão de um Bibliotecário, devidamente formado em curso superior de graduação. Tendo as unidades escolares que se adequarem à lei até 24 de maio de 2020.

que a literatura infantil seja reconhecida em seu valor estético, como arte. A escola continua sendo um lugar privilegiado para o encontro das crianças com essa arte, no entanto, trazer mais conhecimento em torno deste tema para a formação dos(a) professores(a) seria de grande valia para a superação do uso da literatura e do livro infantis, da maneira que julgamos, aqui, muitas vezes ingênua; como quando acredita-se estar trazendo a literatura para as crianças mas sua utilização é feita como base para atividades pedagógicas, sem explorar seu potencial criador, seu conteúdo que leva as crianças a refletirem sobre a realidade ao seu redor, desperta a sensibilidade dos pequenos, a imaginação, a capacidade de criação, o gosto pela fruição, etc.

A literatura infantil se transformou com a intenção de provocar e seduzir seu público diretamente, logo acreditamos que ainda que seja feita por adultos para crianças, a partir da atual condição da criança na sociedade, como sujeito de direitos e também como consumidora, emerge um novo olhar para toda produção cultural que é voltada para ela, estando incluído neste pensamento o livro infantil. De um lado temos um ponto negativo a tirar desta nova dinâmica, que seria a falta de preocupação com a qualidade literária destes livros, não só porque muitas vezes a capacidade de crítica da criança ainda é vista como inferior a dos adultos e não como peculiar a seu modo de ver o mundo, mas também pela necessidade de se produzir livros em larga escala atendendo a demanda de consumo do sistema capitalista. Por outro lado, temos a possibilidade e a liberdade de que se produzam livros voltados para aquilo que elas desejam e assim surge a insegurança de se produzir um material que não atinja os anseios deste público para quem eles se dirigem, arriscando um insucesso das vendas.

Enfim, desde bem cedo no Brasil, como mostramos neste trabalho, a literatura infantil (assim como a literatura de uma forma geral) traz como forte característica a presença do encanto, da magia; elementos que atraem as crianças pela possibilidade que lhes dão de se transportar para um mundo criado em seu imaginário, muitas vezes o que ocorre é a transposição de uma realidade indesejada por uma rápida oportunidade de se realizar desejos, de ser feliz. Em nosso entendimento, o livro para crianças, que surge junto com a escola e com o sentimento de infância, caminha na história lado a lado com esses dois dispositivos que impulsionaram sua origem e vem se transformando e se adequando, acompanhando as demandas que suscitam a cada reformulação na maneira de pensar a instituição escola e o papel das crianças na sociedade. Ainda que consideremos a existência de diferentes infâncias vividas Brasil afora por nossas crianças, acreditamos que ele seja não só um forte instrumento de articulação para o diálogo, principalmente entre adultos e crianças, mas também entre

crianças e crianças; que tendo seu caráter estético explorado, favorece o potencial criativo dos pequenos, possibilitando-os a experiências e vivências de infâncias singulares.

Ao pensarmos nas questões que originaram esta pesquisa, após a análise das produções da Biblioteca Flor de Papel, reconhecemos este espaço como um lugar de criança, de fomento à leitura e de circulação de experiências estéticas, como já colocado anteriormente, além de referência, em sua área de atuação, no que tange à intencionalidade de formar leitores e usuários de biblioteca.

Respondendo ao primeiro questionamento levantado por esta pesquisa, quanto à aproximação das crianças com a literatura infantil na BFP, reconhecemos que as diferentes ações promovidas por meio das oficinas: as peças de teatro, as encenações feitas pelas crianças, as conversas que antecipam as leituras; a liberdade que as crianças possuem para transitar por esse espaço e a oportunidade que lhes é dada de escuta, nos falam bastante da intenção desta biblioteca em aproximar a literatura infantil das crianças. Abordar as histórias infantis não só através dos livros, mas personificando os personagens com peças de teatro e permitir aos pequenos que se transformem em seres antes apenas imaginados e conhecidos pelos livros, são formas de se aproximar e ampliar o olhar das crianças para esta arte que é a literatura infantil.

Em consonância com Sarmento (2003, p.54) compreendemos que ao produzirem suas culturas socialmente as crianças também as constituem historicamente e acabam por alterá-las de acordo com suas vivências e relações com seus pares e o meio, dessa forma as culturas infantis refletem as marcas da sociedade em que estão inseridas e acabam por reproduzir também suas complexidades. No que se refere à produção das culturas infantis no espaço da biblioteca, ainda que pela escrita dos agentes da biblioteca não consigamos encontrar referências acadêmicas à observação das culturas infantis, vemos pela descrição dos comportamentos e atitudes dos pequenos nos trabalhos analisados que neste espaço elas se sentem à vontade para serem aquilo que querem ser; elas aprendem as regras do lugar mas, por muitas vezes, também as transgridem. Elas conversam e fazem comentários durante a contação de histórias; pedem para ler histórias repetidas; desejam desenhar e colorir ao invés de ouvirem histórias; sentam e deitam pelo chão durante as atividades; pedem a todo tempo para irem ao banheiro ou beberem água; fogem às ideias das histórias em seus comentários; repetem as falas dos amigos; querem falar ao mesmo tempo; querem interromper a história para contar a história que acabaram de lembrar; brigam pelo mesmo livro; trazem conceitos de sua cultura familiar para comporem sua reflexão acerca das histórias; enfim ,esses entre outros comportamentos que, na maioria das vezes, pode desagradar ao adulto condutor de

uma atividade por compreenderem estarem sendo interrompidos naquilo que se propuseram a fazer, são traços que marcam as vivências das culturas infantis nesse espaço, respondendo à segunda questão levantada por esta pesquisa sobre como seria permitido a elas viverem suas culturas infantis, suas experiências de infância no espaço da biblioteca. Já que para Lopes (2008, p. 68):

> O espaço concebido, portanto, traz em si espaços dados e/ou vedados para as crianças, que, porém, subvertem-no, transcrevem-no e, ao fazê-lo, negociam suas infâncias com o mundo adulto a partir de suas interações com outras crianças e com o espaço de forma situada, localizada, tornando-se potenciais agentes produtores de lugares-territórios.

O fato de se sentirem à vontade para fazerem aquilo que lhes vem à mente nos traz a compreensão de que a Flor de Papel se constitui em um espaço da infância e para infância, onde as crianças não se sentem impelidas de serem elas mesmas, mas também onde são orientadas a agirem de forma a respeitarem os direitos dos demais frequentadores deste lugar, adultos e outras crianças, e onde elas também aprendem a terem seus direitos respeitados. Além das ações já citadas aqui que reforçam a valorização das vivências dessas experiências, o trabalho com a literatura infantil possibilita o alargamento dos horizontes das crianças para as questões da realidade sem desrespeitar seu modo próprio de estar no mundo.

E, por último, respondendo ao nosso terceiro questionamento, trazemos a relevância deste espaço para a manutenção do vínculo UUEI/universidade por meio das ações de ensino-pesquisa-extensão. Começamos pela metodologia escolhida para realizarmos esta pesquisa, que tratou da análise das produções da/sobre a BFP para contar sua história e seu cotidiano, acompanhada pela entrevista com a bibliotecária responsável pela biblioteca. Consideramos que o trabalho de produção, desde o primeiro projeto de extensão, que dá origem ao espaço, até o relatório dos estagiários e a participação periódica em congressos e demais eventos acadêmicos, demarcam a identidade desta biblioteca como um projeto de uma UUEI afirmando o compromisso da Creche UFF com seus ideais originários de não só prestar atendimento às crianças mas produzir conhecimento acerca da criança e das temáticas que a cercam.

Portanto, com esta dissertação, pretendemos compartilhar e expandir o conhecimento acerca do trabalho desta biblioteca, que transita entre ser escolar e ser infantil, em nosso entendimento, e que se mostra disposta a navegar contra a corrente enfrentando os desafios previstos a toda instituição pública buscando seu espaço e reconhecimento, realizando um trabalho sério e comprometido, defendendo por meio de sua atuação os ideais a que se propõe.

Para nós, a Flor de Papel realiza o trabalho de uma biblioteca escolar quando se mostra disposta a dialogar com os projetos da Creche UFF interagindo com sua equipe através da participação nos encontros de planejamentos, não se colocando como um espaço a parte da dinâmica pedagógica da escola de educação infantil; e também se caracteriza como uma biblioteca infantil pelo lugar em que se localiza e por se mostrar disposta a atender seu público tão peculiar fazendo as devidas adequações, não só no espaço, mas também em suas ações junto aos pequenos. O que muito nos surpreendeu foi a capacidade que ela exerce sobre seus usuários e sua equipe de trabalho em modificar o agir e o pensar sobre a realidade, principalmente quando se trata do olhar do adulto sobre a criança. Consideramos de grande relevância para a pesquisa acadêmica o trabalho realizado por este projeto, no que tange à sua colaboração para a produção do conhecimento acerca dos temas biblioteca escolar, literatura infantil, educação infantil e criança pequena.

O trabalho aqui apresentado, não pretende encerrar um saber, mas nos convida a continuarmos na busca pelo aprofundamento dos temas aqui abordados: existem outros espaços como a BFP? Como se dará a adequação das escolas ao que estabelece a Lei nº 12.244/10? Essas entre outras indagações precisam provocar não somente pesquisadores acadêmicos como, também, gestores de políticas públicas e profissionais da educação abordagens, possibilitando que não se limite aos avanços conquistados, conforme ressaltados neste estudo. Além disso, desejamos que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão de profissionais que atuam na área da educação da infância colaborando também para a avaliação e, se preciso, para reformulação de suas práticas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; MORUZZI, Andrea Braga. O Plano Nacional de Educação e a normatização da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia M. Leão de (Orgs.). **Educação infantil e PNE**: questões e tensões para pensar o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 69-82. (Coleção Formação de Professores).

AMORIM, Cassiano Caon. Os lugares da infância: a infância e seus lugares. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões Sobre Infância e Cultura**. 1. ed. Niterói. EdUFF, 2008.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. **Linguagens na educação infantil:** coisas desimportantes de transver o mundo. Disponível em**:**<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/>**.** Acesso em 22/09/15.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Ordenamento legal para a educação infantil e desafios para os gestores municipais. In: VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008a. p. 185-206.

AQUINO, Ligia M. M. L. Leão de. **Unidade de educação infantil universitária:** políticas e práticas para a infância. Projeto de Pesquisa/ Prociência. Rio de Janeiro: UERJ, 2015-2018.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira.** 3. ed**.** Editora Unesp. 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I:** Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE⁄CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 de dezembro de 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto-Lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0229.hmt> Acesso em: 3 abril de 2016.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil – DPE/ SEB. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Brasília – DF. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 7.415 de 30 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7599-decreto7415-30122010-seb-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16/04/2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº25 de 31 de maio de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/profunc_port25.pdf>. Acesso em 15/04/2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino. **Pró-funcionário Curso Técnico de formação para os funcionários da educação.** Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12364:profu ncionario-saiba-mais&catid=306: profuncionario>

CABRAL, Marcia. A criança e o livro: memória em fragmentos In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. Ferreira (orgs.). **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus, 1998.

CADEMARTORI, Ligia. Literatura infantil brasileira em formação. *In* ZILBERMAN, Regina. CADEMARTORI, Ligia. **Literatura infantil:** autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1984.

CAMPELLO, B.; CALDEIRA, P. T.; DUARTE, A. B. S.; ARAÚJO, C. A. A.; CARVALHO, M. C. RODRIGUES, M. E. F. R.; SOARES, L. V. O. Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. **Bibli.,** v. 18, n. 37, p. 123-156, 2013.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação.** Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

CAMPELLO, Bernadete; ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves. Competência informacional e formação do bibliotecário. **Perspectiva em ciência da informação**. Belo Horizonte,v.10 n.2, p. 178-193, jul./dez. 2005.

CAMPELLO, B.; VIANNA, Márcia Milton; CALDEIRA, Paulo da Terra; ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves; CARVALHO, Maria da Conceição; BENIGNO, Adriana Costa e Silva. Literatura sobre biblioteca escolar: características de citações de teses e dissertações brasileiras. **TransInformação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 227-236, set./dez., 2007.

CADEMARTORI, Ligia. Literatura infantil brasileira em formação. In: ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Ligia. **Literatura infantil:** autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1984.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 245-258, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022016000100245&lang=pt>. Acesso em: 01/072016.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil – Teoria – Análise – Didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Ed. Artmed. Porto Alegre. 2011.

DELGADO, Ana Crsitina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa.** v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakthin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas Linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20/09/2016.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social –Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, Vânia. Biblioteca Flor de Papel: focada no público infantil e na extensão universitária. **Revista CRB7**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9, p. 20-21, mar. 2015.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa** 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1986.

_____. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura**.** In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. Ferreira (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

KUHLMAN JR, Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 14. maio/ago. 2000.

KUHLMAN, Moysés, Jr. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, v. 78, p. 17-26, ago. 1991.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História e Histórias.** 4. ed. Editora Ática, 1988.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter O. (orgs.). **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro. DP&A. 2004.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Nariznho.** Círculo do Livro.

LOPES, Jader Jane Moreira. "É Coisa de Criança": Reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões Sobre Infância e Cultura.** 1. ed. Niterói. EdUFF, 2008.

LOPES, Jader Jane Moreira. VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.103-127, Jan/Jun 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro. Objetiva. 2002.

MARCHI, Rita de Cassia. As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 34, n. 1. p. 227-246. jan/abr. 2009.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.

MELO, Claudia Viana de. **Projetos de trabalho na creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças.** 2013. 135f. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2013.

MILANESI, Luiz. **O que é biblioteca?** 3. ed. Editora Brasiliense, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAES, Rubens Borba de. **O Problema das Bibliotecas Brasileiras.** Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1943.

PEREIRA, Rita R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita; MACEDO, Nélia (orgs). **Infância em pesquisa.** Rio de janeiro: Ed. Nau, 2012b. p. 59-86.

PERROTI, Edmir. **O Texto Sedutor na Literatura Infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.

PICANÇO, Monica Bezerra de Menezes. Educação Infantil: lugar de criança ou de aluno? *In* Vasconcellos, Tânia de. **Reflexões Sobre Infância e Cultura.** 1. ed. Niterói. EdUFF, 2008.

RAUPP, Marilena D. **A educação nas universidades federais**: questões, dilemas e perspectivas. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

_____. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, 2004.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, sociedade e culturas.** Santa Catarina. n. 17. p. 67-88,2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. O caso da creche. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 73-79, nov. 1984.

SANTOS, Cassia Barreto. **O Brincar Nas Produções do Conhecimento da Creche UFF.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca Escolar: quem cuida? In: GARCIA, Edson Gabriel (org.) **Biblioteca Escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo. Loyola. 1989.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências Sobre Leitura:** trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados. 2005.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca.** 2. ed. Papirus, 1986.

SILVA, Marcia Cabral da. **Infância e Literatura.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SILVA, Rachel Polycarpo da. **Biblioteca para quem não sabe ler? A quebra de paradigma sobre leitura, leitor, usuário de biblioteca e o papel do bibliotecário na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense. 2014.

SILVA, Walderck Carneiro da. **Miséria da Biblioteca Escolar.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 45).

VASCONCELLOS, Tânia. **Reflexões sobre infância e cultura.** Niterói. EdUFF. 2008.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 68-73, jan.-abr. 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. Experiências do passado, discussões do presente: a Biblioteca Escolar Infantil do Instituto de Educação Caetano de Campos (1936-1966). **Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte, v. 19, n. esp., p.195-210, out./dez. 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo. Global. 2003.

_____. O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Ligia. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Ligia. **Literatura infantil:** autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1984.

Sites visitados:

Conselho Regional de Biblioteconomia: <http://www.crb7.org.br/>

Creche UFF: <http://www.uff.br/creche/>

IFLA/UNESCO. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar.** São Paulo. 2005. (Tradução) Disponível em: <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf>. Acesso em: 11 de abril de 2015.

Sistemas de Biblioteca da UFF: <https://sistemas.uff.br/pergamum/biblioteca/index.php>

APÊNDICE A - Produções sobre a Biblioteca Flor de Papel

	Tipo	Título	Finalidade	ÁREA	Autoria	Instituição	Ano	Págs.	Suporte e Linguagem	Palavras-chave	Local Depositado
1	Projeto de Extensão	Coleção "Flor de Papel" – Uma Biblioteca na creche UFF	Implementar a biblioteca	Educação e Biblioteconomia	Clarice Muhlethaler de Souza, Mônica B. Menezes Picanço, Mariangela Rios de Oliveira, Minoru Noyama	UFF	1999	9	Datilografado	x	BFP
2	Projeto de Extensão	Projeto "Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF"	Dar continuidade às atividades da BFP	Educação e Biblioteconomia	Clarice Muhlethaler de Souza, Mônica B. Menezes Picanço, Mariangela Rios de Oliveira, Minoru Noyama	UFF	2000	2	Datilografado	X	BFP
3	Relatório de estágio	Relatório Final de estágio	Relatar rotina de estágio	Educação e Biblioteconomia	Luciano Maia da Costa	UFF	2000	43	Texto à mão	x	BFP
4	Estatuto da Biblioteca	Estatuto da Biblioteca	Estabelecer regras para usuários	Biblioteconomia	Luciano Maia da Costa (Bolsista de Letras)	UFF	2001	1	Datilografado	X	BFP
5	Projeto de Extensão	Coleção "Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF"	Dar continuidade às atividades da BFP	Educação e Biblioteconomia	Monica Picanço, Clarice M. de Souza, Minoru Noyama	UFF	2001	14	Datilografado	x	BFP
6	Relatório de projeto	Coleção "Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF"	Avaliar o projeto de extensão	Educação e Biblioteconomia	Monica Picanço	UFF	2001	8	Datilografado	x	BFP
7	Relatório de estágio	Oficina: Conta e Reconta	Relatar atividades realizadas na oficina	Educação e Biblioteconomia	Luciano Maia da Costa (Bolsista de Letras)	UFF	2001	1	Datilografado	X	BFP
8	Relatório de estágio	Relatório Semestral - Oficina de teatro	Relatar atividades realizadas na oficina	Educação e Biblioteconomia	Patrícia Macedo Presgrave (bolsista de Pedagogia)	UFF	2001	1	Datilografado	X	BFP
9	Relatório de estágio	Relatório Semestral - Biblioteca Flor de Papel	Relatar rotina de estágio	Educação e Biblioteconomia	Patrícia Macedo Presgrave (bolsista de Pedagogia)	UFF	2001	1	Datilografado	X	BFP
10	Relatório de estágio	Relatório Semestral (12/2001) - Biblioteca Flor de Papel	Relatar rotina de estágio	Educação e Biblioteconomia	Patrícia Macedo Presgrave (bolsista de Pedagogia)	UFF	2001	1	Datilografado	x	BFP
11	Relatório de estágio	Turma das Crianças Menores	Relatar rotina de estágio	Educação e Biblioteconomia	Patrícia Macedo Presgrave (bolsista de Pedagogia)	UFF	2001	1	Datilografado	X	BFP
12	Relatório de estágio	Oficina de Teatro	Relatar atividades realizadas na oficina	Educação e Biblioteconomia	não identificado	UFF	2001	1	Datilografado	X	BFP
13	Resumo	Biblioteca: universo formador do sujeito leitor	Comunicação apresentada no 13º COLE, no V Seminário sobre biblioteca	Biblioteconomia	Cleyde V. do Rosário	UFF	2001	2	Datilografado	X	BFP
14	Resumo	Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF - A magia do pó de pirlimpimpim	Comunicação apresentada no II Seminário sobre leitura e produção no ensino (GEPEC/ UNICAMP)	Educação	Patrícia Macedo Presgrave (bolsista de Pedagogia)	UFF	2001	1	Datilografado	X	BFP
15	Resumo	Coleção Flor de Papel:	Comunicação	X	não identificado	UFF	2001	3	Datilografado	X	BFP

	Tipo	Título	Finalidade	ÁREA	Autoria	Instituição	Ano	Págs.	Suporte e Linguagem	Palavras-chave	Local Depositado
		uma biblioteca na creche UFF formando novos sujeitos leitores	apresentada no III seminário sobre literatura para crianças e jovens (FNLIJ)								
16	Resumo	Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF	Comunicação apresentada no V Encontro de Literatura Infanto-juvenil Editora Ao livro técnico (RJ) Mídia eletrônica: malefícios e benefícios à prática da leitura na EI	X	não identificado	UFF	2001	2	Datilografado	X	BFP
17	TCC	A literatura infantil e suas representações ao longo do tempo	Graduação em Pedagogia	Educação	Vanessa Sampaio do Amaral	UFF	2002	67	Digitado	Creche - educação de crianças - literatura infanto-juvenil	Biblioteca Central do Gragoatá (BCG)
18	Relatório de Projeto	Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF	Avaliar o projeto de extensão	Educação e Biblioteconomia	Mônica Bezerra de Menezes Picanço e Mariângela Rios de Oliveira	UFF	2003	5	Digitado		BFP
19	Relatório de projeto	"Coleção Flor de Papel": uma biblioteca na creche UFF	Avaliar o projeto de extensão	Educação e Biblioteconomia	Mônica Bezerra de Menezes Picanço	UFF	2004	6	Digitado		BFP
20	Relatório de estágio	Relatório da Oficina da Biblioteca Flor de Papel 2004	Relatar atividades realizadas na oficina Conto e Reconto	Educação	Priscila Ferreira Felipe	UFF	2004	2	Digitado	x	BFP
21	Relatório de estágio	Sem título	Relatar atividades realizadas na oficina de Teatro	Biblioteconomia e Educação	Paulo Roberto P. Felizardo	UFF	2004	1	Digitado	X	BFP
22	Relatório de estágio	Oficina Biblioteca Flor de Papel	Relatar atividades realizadas na oficina	Biblioteconomia	Silvia Maria Fontes	UFF	2004	1	Digitado	X	BFP
23	Projeto de Extensão	"Coleção Flor de Papel": uma biblioteca na creche UFF	Dar continuidade às atividades da BFP	Educação e Biblioteconomia	Mônica Bezerra de Menezes Picanço	UFF	2004	5	Digitado	Cultura; Educação; Educação Infantil	BFP
24	Projeto de Extensão	"Coleção Flor de Papel": uma biblioteca na creche UFF	Dar continuidade às atividades da BFP	Educação e Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva	UFF	2005	6	Digitado	X	BFP
25	Relatório de projeto	"Coleção Flor de Papel": uma biblioteca na creche UFF	Avaliar o projeto de extensão	Educação e Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva	UFF	2005	5	Digitado	X	BFP
26	Relatório de estágio	Oficina Contação de Histórias - Histórias de Hans Christian	Relatar atividades realizadas na oficina	Educação e Biblioteconomia	Weila dos Santos Vieira (estudante de Biblioteconomia e Documentação)	UFF	2005	1	Digitado	X	BFP

	Tipo	Título	Finalidade	ÁREA	Autoria	Instituição	Ano	Págs.	Suporte e Linguagem	Palavras-chave	Local Depositado
		Andersen									
27	Resumo	Flor de Papel uma biblioteca na creche UFF	Comunicação apresentada no 15º COLE, VII Seminário de Bibliotecas	Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva	UFF	2005	1	Digitalizado	X	http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/
28	Caderno de Registro	Caderno de Registro Creche UFF	Registrar o cotidiano na Biblioteca	Educação e Biblioteconomia	Weila dos Santos Vieira (estudante de Biblioteconomia e Documentação)	UFF	2005 e 2006	22	Texto à mão	X	BFP
29	Caderno de Registro	Caderno de Registro Creche UFF	Registrar o cotidiano na Biblioteca	Educação e Biblioteconomia	Paulo Roberto P. Felizardo	UFF	2004 a 2006	21	Texto à mão	X	BFP
30	TCC	A biblioteca infantil como lugar de interação	Graduação em Biblioteconomia e Documentação	Biblioteconomia	Weila dos Santos Vieira (estudante de Biblioteconomia e Documentação)	UFF	2006	53	Digitado	Biblioteca; Desenvolvimento infantil; Educação de crianças	Biblioteca Central do Gragoatá (BCG)
31	TCC	A importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo da criança em idade pré-escolar: estudo de caso na Creche UFF	Graduação em Biblioteconomia e Documentação	Biblioteconomia	Giselle Teixeira Mattos	UFF	2006	36	Digitado	Leitura; Educação de crianças; Desenvolvimento infantil	Biblioteca Central do Gragoatá (BCG)
32	Relatório de estágio	Oficina de cinema	Relatar atividades realizadas na oficina	Educação e Biblioteconomia	Ana Paula de Lima Pereira	UFF	2006	1	Digitado	X	BFP
33	Relatório de estágio	Projeto Folclore Brasileiro	Relatar atividades realizadas no projeto	Educação e Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva, Ana Paula de Lima Pereira, Paulo Roberto P. Felizardo, Glaucelane Felisardo da Silva, Weila dos Santos Vieira	UFF	2006	4	Digitado	X	BFP
34	Relatório de estágio	Oficina Flor da Poesia	Relatar atividades realizadas na oficina	Educação e Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva, Glaucelane Felisardo da Silva	UFF	2006	1	Digitado	X	BFP
35	Relatório de estágio	Projeto Folclore Brasileiro	Relatar atividades realizadas no projeto	Educação e Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva, Ana Paula Lima Vieira	UFF	2006	2	Digitado	X	BFP
36	Relatório de estágio	Projeto Folclore Brasileiro	Relatar atividades realizadas no projeto	Educação e Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva, Paulo Roberto Pinheiro Felizardo	UFF	2006	1	Digitado	X	BFP
37	Registro de Trabalho de Campo	X	Registrar o cotidiano na Biblioteca	Educação e Biblioteconomia	Paulo Roberto P. Felizardo	UFF	2006			X	BFP
38	Projeto de Extensão	Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF	Dar continuidade às atividades da BFP	Educação e Biblioteconomia	Maria Conceição	UFF	2007	5	Digitado	X	BFP
39	Projeto de Extensão	Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF	Dar continuidade às atividades da BFP	Educação e Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva	UFF	2008	8	Digitado	alfabetização; leitura e escrita; formação do sujeito leitor	BFP
40	Relatório de projeto	Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF	Avaliar o projeto de extensão	Educação e Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva	UFF	2008	4	Digitado	X	BFP

	Tipo	Título	Finalidade	ÁREA	Autoria	Instituição	Ano	Págs.	Suporte e Linguagem	Palavras-chave	Local Depositado
41	Resumo	Formação do usuário de biblioteca infantil	Pôster apresentado na XIV Semana de extensão da UFF	Educação e Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva, Alessandra Boy dos Santos	UFF	2009	2	Digitado	X	BFP
42	Projeto de extensão	A leitura dos livros de imagem: uma prática lúdica e estético-literária	Realização de duas oficinas de leitura realizadas em parceria com o PROALE	Letras, Educação e Biblioteconomia	Cecília Maria Aldigueri Goulart, Margareth Silva de Mattos	UFF	2009	3	Digitado	X	BFP
43	Projeto de Extensão	Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF	Dar continuidade às atividades da BFP	Educação e Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva	UFF	2009	7	Digitado	X	BFP
44	Relatório de projeto	Biblioteca Flor de Papel	Avaliar o projeto de extensão	Educação e Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva	UFF	2009	4	Digitado	X	BFP
45	Artigo	Formação do usuário de biblioteca infantil	X	Biblioteconomia	Maria Conceição da Silva, Alessandra Boy dos Santos, Louise Moore de Figueiredo, Ramaiana Lobo do Prado	UFF	2009	6	Digitalizado	Biblioteca infantil; Usuário de Biblioteca Infantil	http://www.sibi.ufrj.br/snbu2010/pdfs/orais/final_336.pdf
46	Relatório de projeto	Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF	Avaliar o projeto de extensão	Educação e Biblioteconomia	Mônica Picanço	UFF	2011	17	Digitado	Sujeito-leitor; leitura e escrita; biblioteca infantil	BFP
47	Projeto de Extensão	Flor de Papel uma biblioteca na creche UFF	Dar continuidade às atividades da BFP	Educação e Biblioteconomia	Mônica Picanço	UFF	2012	7	Digitado	Formação do sujeito leitor; leitura e escrita; biblioteca infantil	BFP
48	Artigo	II Mesa Redonda sobre Biblioteca na Educação Infantil: a experiência de organização de um evento	Apresentação na 18ª Semana de Extensão da UFF	Educação e Biblioteconomia	Mônica Picanço, Mônica Maria Coelho Gomes, Daniele Barroso, Fernanda Bortone, Izabelle Fabrício da Silva, Jamille de Castro Domiciano, Rachel Polycarpo, Valéria Souza da Costa	UFF	2013	5	Digitado	Leitura; educação infantil, biblioteca escolar	BFP
49	Artigo	Biblioteca infantil e a prática de mediação de leitura	Apresentado na Semana de Extensão 2013 da UFF	Educação e Biblioteconomia	Jamille	UFF	2013	5	Digitado	Biblioteca infantil; leitura; mediação à leitura	BFP
50	Artigo	II Mesa Redonda sobre Bibliotecas na Educação Infantil	Base teórica sobre o evento	Educação e Biblioteconomia	Mônica	UFF	2013	6	Digitado	X	BFP
51	Projeto de Extensão	Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na creche UFF	Dar continuidade às atividades da BFP	Educação e Biblioteconomia	Mônica Picanço	UFF	2013	8	Digitado	Formação do sujeito leitor; leitura e escrita; biblioteca infantil	BFP
52	Avaliação de estágio	X	Avaliar atividades realizadas no estágio	Educação e Biblioteconomia	Izabelle Fabrício da Silva (bolsista de letras)	UFF	2013	6	Digitado	X	BFP
53	TCC	Literatura infantil e as crianças da creche UFF	Graduação em Pedagogia	Educação	Rejany Lopes de Oliveira	UFF	2013	54	Digitado	Literatura infanto-juvenil; conto de fadas; crianças	BFP

	Tipo	Título	Finalidade	ÁREA	Autoria	Instituição	Ano	Págs.	Suporte e Linguagem	Palavras-chave	Local Depositado
54	Relatório de Projeto	Relatório Parcial das atividades da Biblioteca Flor de Papel	Avaliar o projeto de extensão	Educação e Biblioteconomia	não identificado	UFF	2013	2	Digitado	X	BFP
55	Registro de Trabalho de Campo	X	Registrar o cotidiano na Biblioteca	Educação e Biblioteconomia	Cecília Santos da Rocha	UFF	2014	8	Texto à mão	X	BFP
56	Registro de Trabalho de Campo	X	Registrar o cotidiano na Biblioteca	Educação e Biblioteconomia	Jamille	UFF	2014	3	Texto à mão	X	BFP
57	Registro de Trabalho de Campo	X	Registrar o cotidiano na Biblioteca	Educação e Biblioteconomia	Alberto Manoel	UFF	2014	5	Texto à mão	X	BFP
58	Artigo	Biblioteca Flor de Papel: breve histórico	x	X	Isis Silva Mendonça e Karina Andradas	UFF	2014	9	Digitalizado	X	BFP
59	Artigo	Biblioteca Flor de Papel: um espaço para a formação do leitor crítico	Apresentado na 19ª Semana de Extensão da UFF	Educação e Biblioteconomia	Cecília Santos da Rocha e Rachel Polycarpo da Silva	UFF	2014	5	Digitalizado	X	BFP
60	Dissertação	Biblioteca para quem não sabe ler? A quebra de paradigmas sobre leitura, leitores, usuários de biblioteca e o papel do bibliotecário escolar na educação infantil	Mestrado em Biblioteconomia e Documentação	Biblioteconomia e Ciência da Informação	Rachel Polycarpo da Silva	UFF	2014	190	Digitalizado		BFP
61	Relatório de estágio	Relatórios individuais AG3	Relatar o comportamento das crianças na biblioteca	Educação e Biblioteconomia	Alberto Manoel	UFF	2014	3	Digitado	X	BFP
62	Artigo	Brincando de ler e escrever: ressignificações da biblioteca com crianças da Educação Infantil	Apresentação no 19º COLE	Educação e Biblioteconomia	Rachel Polycarpo da Silva e Ana Cristina Corrêa Fernandes	UFF	2014		Digitalizado		
63	TCC	A contribuição do bibliotecário na mediação da leitura	Graduação em Ciência da Informação	Biblioteconomia e Ciência da Informação	Cecília Santos da Rocha	UFF	2015				
64	Artigo	Biblioteca Flor de Papel: focada no público infantil e na extensão universitária.	Publicação na Revista CRB7, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9, mar	Biblioteconomia e Ciência da Informação	Vânia Gomes	CRB7	2015	2	Digitalizado	X	http://www.crb7.org.br
65	Nota	Trabalhar com crianças foi minha melhor experiência profissional	Publicação na página virtual do CRB7	Biblioteconomia e Ciência da Informação	Vânia Gomes	CRB7	2015	1	Digitalizado	X	http://www.crb7.org.br
66	Relatório de estágio	X	Relatar atividades realizadas em estágio curricular	Biblioteconomia	Karina Pereira Andrade	UFF	2015	3	Digitalizado	X	BFP

	Tipo	Título	Finalidade	ÁREA	Autoria	Instituição	Ano	Págs.	Suporte e Linguagem	Palavras-chave	Local Depositado
			supervisionado								
67	Relatório	Biblioteca Flor de Papel	Relatar atividades	Ciência da Informação	Bruno Brito Silva	UFF	2015	6	Digitalizado	X	BFP
68	Pôster	Varal do Livro: apresentando novas histórias às crianças		Educação e Biblioteconomia	Alberto Manoel da Costa Martins, Cecília Santos da Rocha, Flavia Braga, Joelma Santos, Rachel Polycarpo da Silva	UFF	2015	X	Digitalizado	x	BFP
69	Pôster	Fábrica de Palavras e Museu de Autores		Educação e Biblioteconomia	Cecília Rocha, Rachel Polycarpo da Silva	UFF	2015	X	Digitalizado	X	BFP
70	Pôster	Hospital do Livro		Educação e Biblioteconomia	Alberto Manoel da Costa Martins, Cecília Santos da Rocha, Flavia Braga, Rachel Polycarpo da Silva	UFF	2015	X	Digitalizado	x	BFP
71	Artigo	Varal do Livro: apresentando novas histórias às crianças		Educação e Biblioteconomia	Rachel Polycarpo da Silva, Alberto Manoel da Costa Martins,	UFF	2015		Digitalizado	X	BFP
72	Registro de Trabalho de Campo	X	Relatar atvidades realizadas em estágio	Educação e Biblioteconomia	Alberto Manoel	UFF	2015	6	Digitado	X	BFP
73	Relatório de estágio	Fábrica de Palavras	Relatar o comportamento das crianças durante a oficina	Educação e Biblioteconomia	Cecília Santos da Rocha	UFF	2015	9	Texto à mão	X	BFP
74	Registro de Trabalho de Campo	X	Registrar o cotidiano na Biblioteca	Educação e Biblioteconomia	Cecília Santos da Rcoha	UFF	2015	7	Texto à mão	X	BFP
75	Registro de Trabalho de Campo	X	Registrar o cotidiano na Biblioteca	Educação e Biblioteconomia	Flávia Braga de Oliveira	UFF	2015	10	Texto à mão	X	BFP

APÊNDICE B - Planta da Unidade de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis – Creche UFF

Fonte: Creche UFF